



Franciane Rossetto Soares

**ENTRE O QUERER E O FAZER EM FORMAÇÃO CONTÍNUA
DE PROFESSORES/AS: DISCURSOS E PRÁTICAS
EM UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2012

FRANCIANE ROSSETTO SOARES

**ENTRE O QUERER E O FAZER EM FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES/AS: DISCURSOS E PRÁTICAS EM UMA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO**

*Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação*

Orientação

**Prof. Dr. Henrique Vaz
Prof.^a Dr.^a Teresa Medina**

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem por objetivo analisar o processo de implementação de um projeto de Formação Contínua (em serviço) – os Encontros de Áreas Específicas – desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Cariacica, no estado do Espírito Santo, Brasil, nos anos de 2006 a 2011. A problemática do estudo centra-se em um período de transição, durante o qual o modelo/estrutura do programa de formação passou a ter, como concepção de formação, a ideia de construção coletiva de saberes a partir da reflexão sobre a prática profissional.

A recolha de dados ocorreu a partir: a) da realização de um grupo focal com professores/as que tiveram alto índice de participação na formação, durante esse período; b) da realização de entrevistas semi-diretivas e questionários abertos a técnicos/as da Secretaria de Educação; c) de documentos institucionais e políticos que orientaram (e orientam) a formação de professores/as na rede municipal de ensino.

Os resultados da pesquisa apontam para a existência de lacunas no efetivo desenvolvimento de ações de formações que pressupunham a autogestão dos/as professores/as, e mesmo a interpretação desse tipo de ações como desresponsabilização do sistema municipal de educação. Em relação aos quatro anos em que o programa foi desenvolvido, a partir de diferentes formatos, evidenciam-se desencontros nos discursos dos/as professores/as e dos/as técnicos da Secretaria Municipal de Educação, particularmente no que diz respeito a concepções e modos de uso do espaço da formação. Se para a Secretaria de Educação a formação devia atender a demandas gerais do sistema educacional, para os/as professores/as, a Formação Contínua deve ser um importante espaço de aprendizagens e partilha entre profissionais da mesma área do conhecimento, mas também uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e de combate à “solidão”, tantas vezes sentida no espaço escolar. Um aspecto relevante, também considerado neste estudo, prende-se com a “instituição administrativa” (Secretaria de Educação) e as implicações da sua estrutura e do seu funcionamento na organização dos processos de formação dos professores.

RÉSUMÉ

Le but de cette thèse est d'analyser le processus d'implantation du Projet de Formation Continue actuellement en fonctionnement intitulé : Rencontre de Zones Spécifiques «Encontros de Áreas Específicas». Ce projet est développé par le Secrétariat Municipal de l'Éducation de la ville de Cariacica, au Brésil, dans l'État d'Espírito Santo. La problématique de l'étude porte sur la période de transition où le modèle/la structure de ce programme est remplacé par la construction collective de la connaissance à partir de la réflexion sur la pratique professionnelle.

Pour cela, la collecte des informations s'est passée à partir: a) de la réalisation d'un groupe formé par les professeurs qui participaient activement à la formation pendant cette période; b) de la réalisation d'entretiens semi-directifs et de questionnaires ouverts aux techniques professionnelles du Secrétariat de l'Éducation et ; c) de documents institutionnels et politiques qui guident la formation des professeurs dans les écoles municipales.

Les résultats du sondage indiquent d'existence de lacunes dans le développement des actions de formation dans l'autogestion des professeurs, ou comme une déresponsabilisation du système de l'éducation municipale. Sur les quatre premières années du développement du programme, il est évident que les discours des professeurs et des techniciens du Secrétariat de l'Éducation diffèrent quand aux concepts et aux méthodes utilisés par l'espace de formation. Si pour le Secrétariat Municipal de l'Éducation, la formation devrait servir les demandes générales du système éducatif ; pour les professeurs, la Formation Continue doit être un important espace d'apprentissage et de partage entre les professionnels. Cet espace doit aussi être une possibilité de développement personnel contre la "solitude" qu'ils peuvent vivre dans la vie scolaire. L'aspect important aussi à prendre en considération dans cette étude est «l'institution administrative», c'est à dire le Secrétariat Municipal de l'Éducation et les implications de sa structure de fonctionnement dans l'organisation des procès de formation des professeurs.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to analyze the process of implementing the Continuing Professional Development (in-service) project “ Meetings in Specific Areas” - developed by the Department of Municipal Education in the city of Cariacica, in the state of Espírito Santo, Brazil, between the years 2006 and 2011. The study focuses upon a period of transition, during which the model / structure of the training program changed to incorporate the idea of collective construction of knowledge from reflection on professional practice.

To support this study the data was collected from the following sources: a) a focus group with teachers who had a very high rate of participation in teacher training; b) semi-directive interviews and open questionnaires with technical staff of the Education Department, c) political and institutional documents which support and guide teacher training in municipal schools.

The research results showed the existence of gaps for in the effective development of training with respect to teacher self-management, since this was interpreted by teachers as the education authority abandoning responsibility. The results also show that, in the four years period in which the program was developed, based on different formats, there were mismatches in the discourses of the teachers and the technical staff within the Department of Education with respect the concepts and methods for use of training spaces. If, for the Department of Education this training was largely structured to meet the general demands of the education system, for the teachers Continuing Professional Development seems to be an important learning area for sharing knowledge between professionals from the same subject area. Of particular importance is its personal/social nature, due the "loneliness" felt by them in their schools. An important aspect to be considered in this study is the "administrative institution" (the Department of Education) and the implications arising from its structure.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, que mesmo sem acesso ao ensino formal, sempre valorizaram e apoiaram meu processo educativo. Ao meu amor, por entender minhas prioridades, apoiar minhas decisões, ter paciência e ser a parceria necessária na minha vida. Vocês foram fundamentais na realização deste sonho;

À Secretaria Municipal de Educação de Cariacica pela colaboração e disponibilização de materiais necessários à realização deste estudo;

Às técnicas da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica e as professoras da rede de ensino, sem as quais este trabalho não seria possível;

À Teresinha Giacomini, Fabiana Rangel, Jussara Poletti, Mônica Gaspar, Gilceia Gonçalves e Patrícia Bernardo, que em fases decisivas se dispuseram a colaborar para o desenvolvimento deste projeto;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Henrique Vaz e a minha orientadora Prof.^aDr.^aTeresa Medina, por me acolherem e generosamente compreenderem o meu “tempo”. Obrigada pelo cuidado, dedicação e carinho.

Às amigas e colegas do domínio “Desenvolvimento Local e Formação de Adultos”: Aline de Lemos, Carla Minozzo, Celeste Lima, Gisela Motta, Juliana Rocha, pessoas que compartilhei aflições, alegrias e momentos muito especiais.

Ao “nosso” grupo de brasileiros/as que durante o período de realização do mestrado foram fundamentais para meu bem estar emocional, tornando meus dias mais calorosos e animados.

Ao Prof. Dr. João Caramelo, admirável pessoa com quem tive o prazer de dialogar e aprender desde o primeiro dia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Obrigada pela convivência;

Um agradecimento especial ao amigo Flávio Martins. Obrigada pela amizade, por ter tornado horas de estudos e minha estadia em Portugal mais saborosas e felizes;

À amiga Simone Franco Garcia, pela valiosa ajuda e incentivo diário durante a elaboração desta dissertação. Não sou capaz de construir qualquer frase que reproduza minha gratidão e carinho por você. Obrigada!

Enfim, àqueles/as que de alguma forma contribuíram para que concluísse com êxito mais esta etapa na minha vida.

LISTA DE ABREVIATURAS

PEA	Programa Escola em Ação
PMO	Plano de Metas Operacionais
SEME	Secretaria Municipal de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EM's	Secretarias Municipais de Educação
ES's	Secretarias Estaduais de Educação
FVC	Fundação Victor Civita
FCC	Fundação Carlos Chagas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Organograma da SEME de Cariacica na Gestão 2005/2008	21
----------	--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Formas de funcionamento dos Encontros de Áreas em 2008	65
Quadro 2	Índice de frequência nos Encontros de Áreas em 2007 e 2008	67
Quadro 3	Caracterização do Grupo Focal	70
Quadro 4	Categorias decorrentes das entrevistas com as técnicas da SEME	74
Quadro 5	Categorias decorrentes do Grupo Focal	76
Quadro 6	Categorias Gerais	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de professores/as inscritos e alta frequência em 2008	68
Gráfico 2	Professores/as e alta frequência em 2008 e 2007	68
Gráfico 3	Questões a serem melhoradas nos Encontros de Áreas Específicas	89
Gráfico 4	Frequência nos Encontros de Áreas Específicas no ano de 2007	115
Gráfico 5	Frequência nos Encontros de Áreas Específicas no ano de 2008	115

ÍNDICE

PARTE I

1. Apresentação	11
2. O Lugar de onde se fala: Contextualizações	16
2.1 Organização Administrativa Brasileira	16
2.2 Organização Administrativa da Rede Educacional	18
2.3 Organização da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica....	20
2.4 Organização da Formação Contínua de professores/as: os Encontros de Áreas Específicas	23
3. Aspectos conceituais em Formação Contínua de Professores/as	26
3.1 Conceituando a Formação Contínua	27
3.2 Princípios e Modelos organizadores da Formação	29
4. Questões legais na Formação Contínua de Professores no Brasil	37
5. Produção Acadêmica sobre Formação Contínua de Professores/as no Brasil	43
5.1 Produção Acadêmica tendo como contexto Redes Municipais	47

PARTE II

6. Percurso Metodológico: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.....	55
6.1 Recolha de dados – “Caminante son tus huellas el camino”	57
6.1.1 Questões Éticas	58
6.1.2 Documentos Institucionais	61
6.1.3 Participantes	62
6.1.3.1 Técnicos/as da Secretaria Municipal de Educação	63
6.1.3.2 Professores/as de Áreas Específicas	63
6.2 Análise dos Dados – “Pasar haciendo caminos”	71
6.2.1 Categorização das Entrevistas.....	73
6.2.2 Categorização do Grupo Focal	75

PARTE III

7.	Reflexão sobre os dados encontrados: conhecer e avançar	77
7.1	Caracterização da cidade: Lócus, Sistema Municipal e Sistema político.....	79
7.2	Encontro de Áreas Específicas: Histórico e Contextualizações.....	81
7.3	Concepções de Formação: Para que serve e a quem serve a Formação Contínua de professores/as?.....	97
7.3.1	Aspectos relacionados à questão legal (Política)	98
7.3.2	Discursos da SEME e dos/as Professores/as	100
7.4	Das fragilidades do Sistema à “Política Participativa”	108
8.	Considerações Finais	119
9.	Referências Bibliográficas	123

Anexos

1 . APRESENTAÇÃO

A formação de professores/as tem se constituído, nas últimas décadas, um campo propício a indagações e questionamentos devido à importância que lhe tem sido dada, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. Conforme ressalta Nóvoa (2007), embora sua importância nunca tenha estado em causa, nas décadas de 70, 80 e 90 as atenções estavam voltadas, respectivamente, para as preocupações com a racionalização do ensino, as reformas educativas e as questões do currículo e a organização e gestão dos estabelecimentos de ensino. Por fim, estamos a assistir, desde o início do século XXI, ao (re)aparecimento dos/as professores/as *“como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”* (idem: 2) configurando, assim, o regresso dos/as professores/as ao centro das preocupações educativas.

No que se refere à Formação Contínua de professores/as, parece haver um “consenso discursivo” em torno de “ideais” e expressões como “formação em serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”, “professor reflexivo”, “formação de professores baseada na investigação”, “importância das culturas colaborativas”, entre outras, fazem parte de um discurso que se tornou dominante tanto no contexto académico quanto em orientações políticas e, por que não, em algumas práticas. De certo, a Formação Contínua de Professores, enquanto área de estudo, pode ser (e tem sido) analisada a partir de diferentes enfoques e paradigmas, no entanto, como ressalta Nóvoa (2007: 04), *“estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”*.

Salientamos que esse questionamento feito por Nóvoa (2007) aparece-nos de forma muito pontual e torna-se uma questão não apenas pertinente enquanto objeto de estudo, mas desafiadora, na medida em que vivenciamos profissionalmente processos de “consensos discursivos” acerca de um espaço de Formação Contínua de Professores e, ao mesmo tempo, acompanhamos as fragilidades de materializações desses consensos. Desta forma, destacamos que o contexto de análise em que nos ocuparemos na dissertação tem estreita ligação

com nosso contexto profissional, no Brasil, uma vez que, a partir do ano de 2006, passamos a integrar o quadro de servidores da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Cariacica, no estado do Espírito Santo, Brasil. O vínculo com a SEME de Cariacica se efetivou por meio de concurso público, realizado em novembro de 2005, para preenchimento do quadro de professores/as da rede de ensino. A partir da aprovação no concurso, ocupamos cadeira em uma das unidades de ensino; contudo, no final do ano de 2006, fomos convidadas a compor o quadro de técnicos da SEME, no Setor de Ensino Fundamental, no qual estivemos a atuar até o ano de 2008.

Durante o período de atuação na SEME, estivemos em ações de acompanhamento e coordenação de um dos projetos de Formação Contínua de professores/as desenvolvido por aquela administração, o programa chamado Encontros de Áreas Específicas. Este projeto de Formação Contínua previa um encontro mensal em que os/as professores/as, de todas as áreas do conhecimento, se reuniam na Secretaria de Educação, no seu horário de planejamento escolar, para a participar da formação.

Tal projeto de Formação Contínua e em serviço, realizado no horário de trabalho do/a professor/a, teve, desde a sua implementação, em 2006, diferentes formatos e concepções, conforme apresentaremos no decorrer desta dissertação. Contudo, gostaríamos de destacar o período de 2007 para 2008 que, de fato, foi marcado pela mudança nas lógicas da formação de professores da rede. Se, no ano de 2007, o formato dos Encontros de Áreas Específicas se configurou em palestras proferidas por especialistas com temáticas apontadas por representantes da SEME, em 2008 há um reordenamento de formato e de concepção em que os/as professores/as se tornaram responsáveis por definir as temáticas a serem estudadas durante o ano, mas utilizando uma perspectiva reflexiva sobre sua prática profissional.

Podemos considerar que a ideia do/a professor/a intelectual, capaz de refletir criticamente sobre a sua prática, é, de modo consensual, um princípio em formação de professores, atualmente. De acordo com Rangel (2006), estudos realizados por Carvalho e Simões (1999) apontam para alguns aspectos no que diz respeito a projetos e programas de Formação Contínua. São eles:

a) o professor tem sido evidenciado nas pesquisas como o centro do processo de formação, [...] *atuando como sujeito, individual e coletivo do saber docente de experiência, feito em sua relação com o saber científico*" (CARVALHO e SIMÕES, 1999, p. 32); b) a pesquisa da própria prática pelo professor arvora-se como uma possibilidade de devolver ao professor a autoria de seu saber/fazer, no seu processo de formação continuada; c) o processo de produção de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre a reflexão-na-ação tem aparecido como um princípio hegemônico nas propostas de formação continuada. (Rangel, 2006:12)

Como podemos observar, as análises realizadas pelas autoras apontam para o que Nóvoa (1995) já referenciava acerca de tendências/perspectivas em Formação, na medida em que esta deve "estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada" (Nóvoa, 1995:25).

Dessa forma, refletir sobre o momento de transição de 2007 para 2008, assim como o desenvolvimento, em 2008, de um programa de Formação Contínua em que a concepção de formação está associada a uma lógica de construção coletiva de saberes a partir de problemáticas da prática profissional tornou-se, enquanto objeto de estudo, algo desafiador para se compreender. Procuramos, assim, mobilizar aquela experiência profissional para, então, refletir lógicas de formação de professores/as no Brasil e nesta rede de ensino, em específico.

Apresentamos, assim, como objetivo geral, analisar a implementação dos Encontros de Áreas Específicas da Secretaria de Educação de Cariacica no período de transição em que o formato/modelo de formação passa a ter como concepção a construção coletiva de saberes a partir da prática profissional.

Podemos dizer que se constituem como objetivos específicos:

- Contextualizar os Encontros de Áreas Específicas na rede municipal de Cariacica, identificando os diferentes modelos e práticas de Formação em Serviço que se desenvolveram conforme orientação emanada da Secretaria de Educação;

- Conhecer as percepções dos/as professores/as das diferentes áreas/disciplinas acerca da implementação da Proposta dos Encontros de Áreas no ano de 2007;
- Conhecer as percepções dos/as professores/as acerca da mudança/re-estruturação do modelo/formato dos Encontro de Áreas Específicas no ano de 2007 para 2008;
- Conhecer e descrever o processo de implementação dos Encontros de Áreas Específicas em 2008 identificando as diferentes lógicas construídas nos diferentes grupos disciplinares;
- Conhecer as percepções dos diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação que coordenaram os Encontros de Áreas Específicas, acerca do desenvolvimento dos Encontros.

Sendo assim, este estudo passa pela problematização da construção do espaço de formação de professores/as (Formação em Serviço) em diferentes momentos, tendo subjacente diferentes concepções sobre o que vêm a ser os espaços/tempos da “formação” profissional na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, levando-se em conta tanto as percepções dos técnicos responsáveis como também as dos/as professores/as envolvidos no processo.

Como destaca Pereira (2011), a formação contínua de professoras/as tem se constituído objeto de análise nas Ciências da Educação nas últimas décadas, a partir de diferentes perspectivas e ângulos de análise. Situando-se esta investigação no âmbito de um mestrado em Ciências da Educação, no domínio “Desenvolvimento Local e Formação de Adultos”, surge-nos como pertinente refletir sobre projetos de formação contínua de professores/as desenvolvidos no âmbito de uma Secretaria Municipal de Educação, procurando compreender e explicitar um conjunto de concepções sobre formação presentes nos discursos e práticas de professores/as, mas também nos técnicos e responsáveis da Secretaria, bem como as suas articulações com o local e as políticas locais.

O texto que aqui se apresenta está organizado em três partes. A primeira apresenta capítulos que permitirão: a) contextualizar aspectos relacionados com a organização administrativa brasileira e municipal; b) contextualizar aspectos relacionados à organização educacional municipal; c) contextualizar aspectos de

funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e do projeto “Encontro de Áreas Específicas”. Ainda nesta parte, situamos a temática tratada por meio de: a) conceitos básicos presentes no campo relativos à Formação Contínua de professores/as e abordagens, princípios e modelos encontrados na literatura disponível; b) orientações legais brasileiras; c) produção acadêmica em Formação Contínua de professores/as no Brasil, focalizando em um segundo momento aqueles trabalhos que discutem o contexto específico de programas de formação em secretarias estaduais e municipais. Na segunda parte deste trabalho, apresenta-se o delinhiamento metodológico da pesquisa, em que são detalhados e fundamentados os caminhos percorridos. Na terceira e última parte, os resultados obtidos são apresentados e problematizados. Ainda nesta parte, alguns pontos entendidos como centrais para a compreensão do desenvolvimento dos Encontros de Áreas Específicas em Cariacica são aprofundados e apresentam-se, por fim, possibilidades de encaminhamentos decorrentes desta análise.

2. O LUGAR DE ONDE SE FALA: CONTEXTUALIZAÇÕES

Tratar de um contexto diferente daquele onde será apreciada esta dissertação remete para algumas contextualizações, já que tanto as políticas norteadoras quanto o funcionamento dos órgãos gestores responsáveis pela Formação Contínua no Brasil apresentam características muito particulares e distintas de Portugal, que precisam ser explicitadas. Passaremos, assim, a contextualizar aspectos relacionados ao funcionamento da rede Municipal de Ensino e ao contexto em que se constrói este estudo.

2.1 Organização Administrativa Brasileira

Para situar a cidade brasileira que este estudo retrata, é necessário apresentá-la, primeiramente, a partir da organização federativa do Brasil. A sua Constituição atual, formulada em 1988, define o Brasil como uma República Federativa Presidencialista, formada pela união indissolúvel de três entidades políticas distintas: do Distrito Federal (Brasília), os Estados (total de 26) e os Municípios (5.565).

Reportamos-nos, neste estudo, ao Estado do Espírito Santo, que se localiza na região Sudeste¹ do Brasil e sua capital é a cidade de Vitória. O Espírito Santo ocupa uma área de 46 077,519 km², sendo considerado o quarto menor Estado brasileiro. No que diz respeito à organização dos Estados no Brasil, estes se estruturam pela instituição de três Poderes: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, que são independentes e harmônicos entre si.

O Estado Federativo (Brasília) concede autonomia aos demais níveis de governo, estadual e municipal, tanto nas esferas políticas, quanto nas administrativa e financeira. Assim, caracteriza-se a administração própria dos estados e municípios, desde a determinação e arrecadação de tributos de sua competência, à aplicação de suas rendas e à organização de todos os serviços públicos locais (Zmitrowicz;Biscaro, 1998).

¹ Região sudeste compreende os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo.

Ao considerarmos assim o estado do Espírito Santo, a cidade de Cariacica compreende a Região Metropolitana do Estado, assim como outras cinco cidades. Possui área territorial de 279,98 quilômetros quadrados, sendo que 151 Km correspondem à área rural. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2010, a cidade de Cariacica tem a terceira maior população dentre os municípios capixabas, com 348 738 habitantes, sendo que 95% estão na área urbana.

O governo Municipal realiza-se através de seus dois Poderes, Executivo e Legislativo, que são a Prefeitura e a Câmara de Vereadores. Tanto a Prefeitura como a Câmara, por meio do sistema de divisão de funções, exercem suas atribuições com plena independência entre si e em relação aos poderes e órgãos da União e dos Estados, não havendo subordinação ou dependência dos poderes. Ilustramos, a seguir, algumas competências do município, expressas na Constituição Federal.

Em relação aos municípios, sua ação se exerce sobre os seguintes campos, relacionados no artigo 30 da Constituição de 1988: - Legislar sobre assuntos de interesse local; - Suplementar a legislação federal e a estadual no que couber; - Instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas, sem prejuízo da obrigatoriedade de prestar contas e publicar balancetes nos prazos fixados por lei; - Criar, organizar e suprimir distritos, observada a legislação estadual; - Organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local, incluído o de transporte coletivo, que tem caráter essencial; - Manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental; - Prestar, com a cooperação técnica da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população; - Promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano; - Promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual. (Zmitrowicz;Biscaro, 1998:07-08)

A administração Municipal é dirigida pelo Prefeito que, como chefe do Executivo local, comanda, supervisiona e coordena os serviços de interesse do município, auxiliado por Secretários Municipais, Coordenadores ou Diretores de Departamento, de acordo com a estruturação de cada Prefeitura. Para a execução dos serviços públicos, o município necessita de recursos financeiros,

sendo as principais fontes: as próprias - tributação/impostos, as transferências feitas pela União e pelo Estado; e os recursos de empréstimos e financiamentos.

Conforme já explicitamos, os municípios têm autonomia para estabelecer sua estrutura organizacional e o fazem de acordo com suas necessidades. Atualmente, a Prefeitura de Cariacica está organizada em vinte e duas secretarias, são elas: Gabinete do Prefeito, Administração, Agricultura, Assistência Social, Auditoria Geral, Cidadania e Trabalho, Comunicação, Coordenação Política, Cultura, Esporte e Lazer, Desenvolvimento Econômico e Turismo, Desenvolvimento Urbano e Habitação, Educação, Finanças, Meio Ambiente, Obras, Planejamento, Procuradoria Geral, Relações Institucionais Saúde, Governo, Serviços e Trânsito, IPC – Instituto de Previdência.

2.2 Organização da Rede de Ensino Municipal

A Educação no Município de Cariacica é ofertada pelo sistema de ensino Estadual, Municipal, Federal e Privado, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)². Com base no Censo Escolar de 2010, dos 214 estabelecimentos de Ensino em funcionamento no município de Cariacica, 101 pertencem à Rede Municipal e ofertam educação básica nos níveis: infantil³, fundamental⁴ e Educação de Jovens e Adultos para nível fundamental.

Com relação à administração municipal em Cariacica, especificamente à Educação, o sistema de ensino municipal foi instituído pela Lei Nº. 4.373/2006, de 10 de janeiro de 2006. Quanto às atribuições da administração municipal, no que diz respeito à Educação, destaca-se que cabe a este órgão: a) monitorar e assegurar o ensino obrigatório; b) criar, aprovar, ampliar, aprimorar e sustentar as unidades escolares da rede de ensino municipal; c) autorizar, credenciar, reconhecer e supervisionar o funcionamento das instituições de educação infantil

² De acordo com a LDB a educação infantil pública é ofertada com exclusividade pela rede municipal de ensino, o ensino fundamental é oferecido pelas redes municipal e estadual, em regime de solidariedade. A oferta de ensino médio público fica a cargo da rede estadual.

³ Educação Infantil atende crianças de 06 meses a 05 anos completos.

⁴ Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano.

mantidas pela iniciativa privada; d) formular, aprovar e executar os planos municipais de educação; e) estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil e ensino fundamental, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum, entre outras ações.

É de esclarecer que há total responsabilidade e autonomia do poder local para gerir a cidade e, no que diz respeito à Educação, é de responsabilidade de cada município a administração do seu sistema de ensino desde a construção e manutenção das escolas, realização de concursos e provas de títulos para contratação de professores/as até o pagamento dos/as mesmos/as que, embora tendo como referência o piso salarial nacional, está atrelado à arrecadação de tributos/impostos de cada cidade/município, conforme explicitamos anteriormente.

De acordo com a Lei 4.373/2006, o Município aplicará, anualmente, nunca menos de 27% na manutenção e desenvolvimento do ensino público, sendo que se entende por manutenção e desenvolvimento:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da Educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando ao aprimoramento da qualidade e a expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento do Sistema de Ensino; VI - amortização e custeio de operações de créditos destinadas a atender ao disposto nos incisos deste Artigo; VII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar e alimentação escolar. (Art. 59/ Lei 4373/2006)

Com relação ao número de matrículas na rede Municipal de ensino, de acordo com indicadores socioeconômicos da cidade de Cariacica, relativos a dados de 2010, este apresenta 8.597 matrículas na Educação Infantil Municipal e 33.063 no Ensino Fundamental. No que diz respeito ao número dos/as professores/as, em 2010 havia 1.109 professores/as contratados/as⁵, 1.977

⁵ Servidor “temporário”; possui vínculo provisório para atendimento emergencial previsto no estatuto do magistério municipal. O vínculo é através de contrato administrativo, regido pelos Estatutos da Rede Pública a que esta vinculado, mas seu contrato é por tempo determinado.

estatutários/as⁶ e 32 celetistas⁷, totalizando 3.118 professores/as na rede de ensino.

2.3 Organização da Secretaria de Educação

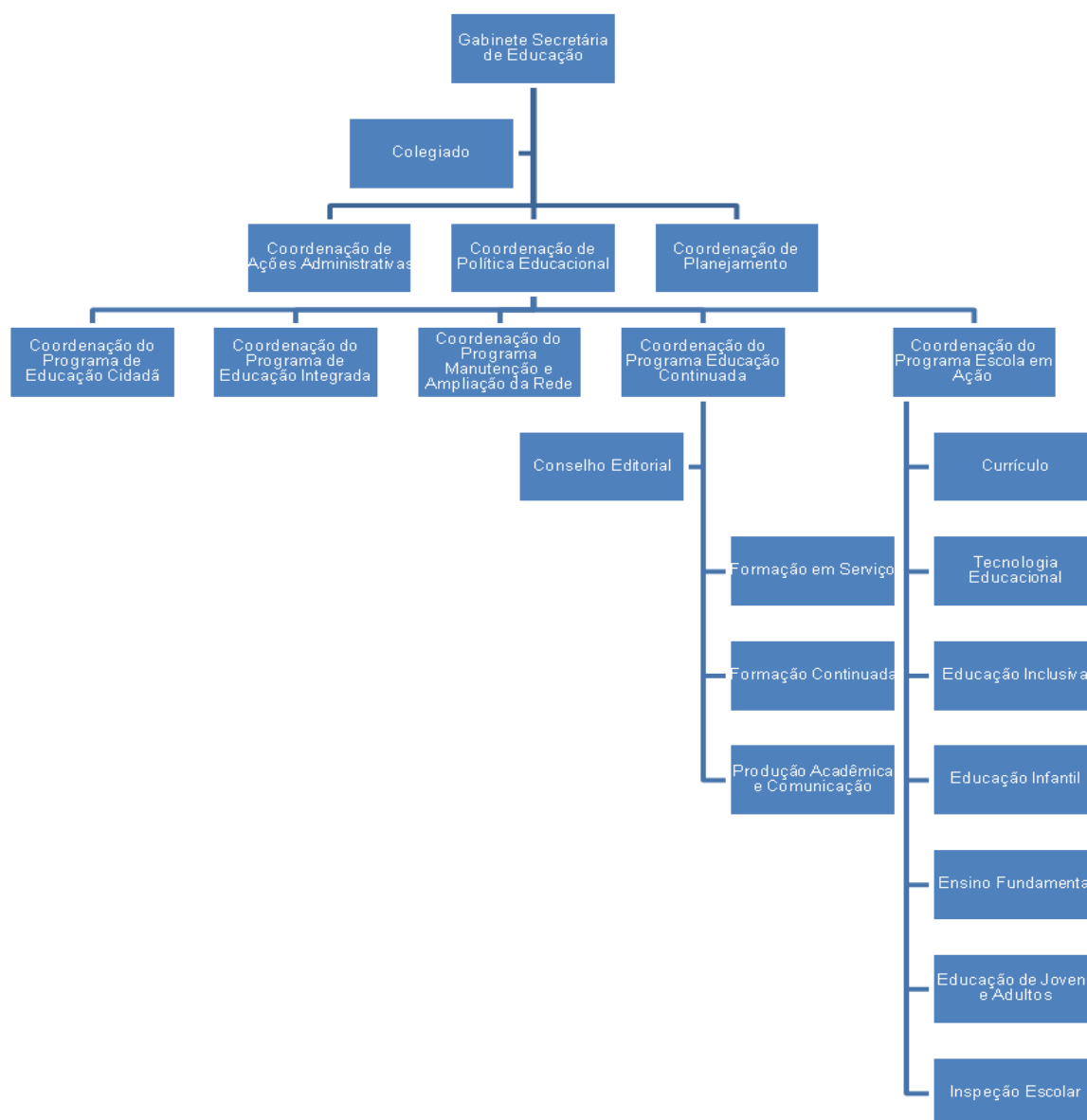
A Secretaria de Educação, no período de 2005 a 2012, passou por duas⁸ reformas administrativas. O organograma que apresentamos a seguir corresponde à organização de 2005 a 2008, período em que se desenvolve a problemática deste estudo.

⁶ O Servidor Estatutário é aquele que ingressa no serviço público através de concurso de provas e títulos, com estabilidade e direito à progressão na carreira do magistério municipal. Tem assegurado um cargo público e só pode ser demitido após inquérito administrativo se comprovada falta grave.

⁷ O Servidor Celetista é aquele contratado pela regras da Consolidação das Leis do Trabalho (anterior à Constituição Federal de 1988). Quadro em processo de extinção, não mais permitido aos servidores públicos municipais.

⁸ O Organograma da SEME de Cariacica na Gestão (2009 – 2012) encontra-se no Anexo 1.

Figura 1 - Organograma da SEME de Cariacica na Gestão 2005/2008



Como podemos observar no organograma acima, a Secretária de Educação é quem responde por todas as ações ligadas à Educação Municipal. Durante a gestão de 2005 a 2008, o Colegiado da SEME está diretamente ligado à Secretária de Educação, sendo um órgão de caráter consultivo para apoiar e assessorar a administração geral. Esse Colegiado é composto por coordenadores/as de todos os Programas da SEME e o/a Coordenador/a da Coordenação de Políticas Educacionais.

Ressaltamos que, embora todas as oito coordenações expressas no organograma acima possuam setores subordinados a elas, optamos por apresentar apenas aqueles presentes no Programa de Educação Continuada e no Programa Escola em Ação, uma vez que trataremos, no decorrer deste estudo, apenas destes dois programas, sendo a figura acima necessária somente por seu caráter ilustrativo ao retratar um outro contexto/país.

No que diz respeito à nossa atuação na SEME de Cariacica, integravamos, conforme já referido, o Setor de Ensino Fundamental. Com relação a aspectos do funcionamento deste setor, podemos dizer que este possui uma lógica de organização comum a todos os outros programas e setores da SEME de Cariacica, que se estruturam a partir do Sistema de Gerenciamento Integrado (SGI). Relativamente às funções exercidas pelos técnicos/as do Setor de Ensino Fundamental, há tarefas comuns a todos, mas também funções específicas/individuais que foram direcionadas aos profissionais, de acordo com as competências pessoais. Assim, dentre o conjunto de ações a que respondíamos no setor⁹, assumimos, no ano de 2008, a coordenação da meta que diz respeito ao acompanhamento e organização de encontros mensais de professores/as das áreas específicas do conhecimento¹⁰ – os Encontros de Áreas Específicas.

Assumimos tal coordenação apenas no ano de 2008, já que no ano de 2007 dividimos o seu acompanhamento com outro membro da equipe de Ensino Fundamental, e nessa altura, ou seja no ano de 2007, a ação/meta fazia referência apenas ao acompanhamento dos Encontros, uma vez que estes eram organizados e coordenados pelo Programa de Educação Continuada.

Dessa forma, como é possível perceber, esta ação de formação em serviço denominada Encontros de Áreas Específicas foi organizada por diferentes setores

⁹ O conjunto de ações a nós designadas foram: a) Assessoria Pedagógica a doze unidades de ensino (o município apresentava 62 escolas de Ensino Fundamental neste período, que foram divididas de acordo com regiões entre os técnicos do Ensino Fundamental) b) Acompanhar os projetos realizados em doze unidades de ensino; c) Acompanhar as Formações em Serviço dos professores regentes de turma as series iniciais em toda rede de ensino; d) Acompanhar e organizar os Encontros de Áreas dos Professores de áreas específicas nas series iniciais e finais do Ensino Fundamental em toda rede de ensino; e) Participar na comissão de organização do Projeto “Tenda Divertida da Leitura e da Escrita”; f) Acompanhar os alunos/alunos em processo de alfabetização de doze unidades de ensino da rede que compõe as regiões 07, 11 e 12 do município.

¹⁰ As áreas de conhecimento na SEME de Cariacica são: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Educação Física, História, Ensino Religioso, Geografia e Artes.

durante diferentes períodos, assim como o seu formato de organização difere com o passar dos anos. Procuraremos, assim, com o objetivo de situar o contexto onde se origina a questão central deste estudo, contextualizar, ainda que neste momento superficialmente, de que forma se organizaram/estruturaram os Encontros de Áreas Específicas no período de 2007 e 2008.

2.4 Problemática do estudo: Os Encontros de Áreas Específicas

Para estruturação dos Encontros de Áreas Específicas, no ano de 2007, houve o estabelecimento de uma parceria entre o Programa de Educação Continuada e os setores do Programa Escola em Ação¹¹. Esses diferentes setores da SEME estruturaram-se de modo a assegurar a realização de encontros mensais dos/as professores/as, durante seus horários de planejamento. A partir das demandas de formação recolhidas no ano de 2006, junto aos professores/as, foi elaborado um cronograma para o desenvolvimento das formações no ano de 2007. Entretanto, esse cronograma foi reformulado¹² e as temáticas a serem desenvolvidas foram as definidas pela SEME, que definiu também os palestrantes responsáveis pelo desenvolvimento das mesmas.

Nesta altura, ou seja, no ano de 2007, o setor de Ensino Fundamental apresentava como meta acompanhar o desenvolvimento desses Encontros junto ao Programa de Educação Continuada. A função dos/as técnicos/as do Ensino Fundamental era basicamente participar dos Encontros junto à equipe coordenadora, indicar demandas de formação e realizar contatos com palestrantes, assim como definir o modo como estes deveriam conduzir o trabalho junto aos professores/as da rede. Contudo, no decorrer do ano de 2007, alguns fatores contribuíram para o desgaste e alteração desse modelo/estrutura de formação. De forma geral, podemos dizer que ocorreram, por parte da SEME, complicações administrativas nos processos de pagamento de palestrantes e, por parte dos professores/as, uma insatisfação com o modelo/formato do programa.

¹¹ Ver organograma da SEME de Cariacica na Gestão (2005 – 2008)

¹² A reformulação se justifica pela necessidade de discussões que relacionassem a questão da “Leitura e Escrita” colocada como meta prioritária do Plano Municipal de Educação a partir do Plano Nacional de Educação.

Assim, a partir das indicações de melhoramento e mudança de formato expressas pelos/as professores/as no ato da avaliação mensal, realizada ao final dos Encontros, assim como questões ligadas à gestão Municipal, foi elaborada uma nova proposta para o desenvolvimento dos Encontros de Áreas para funcionar no ano seguinte. Nesta nova proposta de Formação em Serviço previa-se a organização e o funcionamento dos encontros a ser dinamizada pelo próprio grupo de professores/as. Foi previsto também a indicação de um representante do próprio grupo, para cada área do conhecimento, o qual receberia uma extensão de carga horária para desempenhar a função de Mediador.

Dessa forma, os/as professores/as, nesta proposta, teriam autonomia para organizar o que estudariam, de que forma estudariam e à SEME caberia, então, apenas disponibilizar a estrutura física e/ou material para realização dos encontros. Caracterizava-se assim o rompimento de um formato de palestras que abordavam temas gerais relacionados à educação (funcionamento no ano de 2007), para um formato onde prevaleceu a interação entre o grupo de professores/as pertencente à mesma área de conhecimento, sendo as temáticas e estruturação do espaço de formação definido por eles/elas próprios/as a partir de questões vividas em seus contextos escolares (funcionamento previsto para ano de 2008).

A metodologia de funcionamento dos Encontros de Áreas procurava, assim, garantir um espaço para discussões sobre os temas oriundos do cotidiano escolar, bem como a possibilidade de produzir conhecimentos a partir desses espaços/tempos de estudo. Parece ser a partir deste ponto em específico que a problemática deste estudo se constrói, pois é justamente na transição de um modelo de formação profissional do tipo “Escolar” para um modelo mais ligado à forma “Interativo-reflexiva”, como propõe Lise Demailly em sua tipologia acerca dos modelos de formação, que a questão central deste estudo vem à tona. Interessa-nos perceber, na reordenação do Modelo de Formação em serviço de 2007 para 2008, como as diferentes áreas se organizaram para construir o seu espaço de formação.

Destacamos desde já que, no decorrer de 2008, foram várias as dificuldades de implementação desta proposta, sendo a principal dificuldade, a impossibilidade de compor o grupo de Mediadores de cada Área do

conhecimento. Devido à ausência desse coordenador, as Áreas optaram por conduzir o trabalho durante o ano e alguns/algumas professores/as se disponibilizaram a coordenar alguns encontros. Ressaltamos que durante o ano de 2008, quando as áreas passam a definir de que modo iriam funcionar e definir um plano de ação e temáticas que dedicariam aos estudos, elas se organizaram de diferentes modos. De forma geral, podemos dividir esses “modos” a partir de três grandes grupos: a) Grupo 1: áreas que optaram por realizar estudos de campo em pontos turísticos e históricos da cidade; b) Grupo 2: áreas que optaram por discutir questões gerais relacionadas às suas disciplinas na rede municipal de Cariacica; e c) Grupo 3 : áreas que optaram por realizar apresentações de projetos que os professores do grupo realizaram nas escolas e/ou organização de oficinas coordenadas por formadores contratados/convidados.

3. ASPECTOS CONCEITUAIS EM FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES/AS

A formação tem assumido características das mais variadas tanto em aspectos conceituais, quanto nas práticas. De acordo com Souza (2010), a polissemia do conceito Formação, entendido como o ato de instruir e/ou treinar e/ou educar, não define, na maior parte das vezes, o campo semântico desta palavra. Segundo Silva (2004:94), a formação enquanto conceito *“tanto é identificada como o conceito de educação (...) como lhe é atribuído alguma especificidade e autonomia em face dos conceitos de educação, instrução e ensino”*. A autora, que partilha desta segunda perspectiva, mobiliza alguns autores como Fabre e Alin que atribuem à formação, tanto ao conceito quanto à prática, o significado *“distinto e autónomo em face do que é definido como educação”*. Souza (2010:164) destaca que

O campo semântico da palavra *formar* é particular e independente do de *ensinar*, frouxo em comparação à palavra educar e ficando reduzido à ideia de instrução. Na maioria das vezes, apresenta estreita relação com dar conhecimento e com preparar para um ofício ou um fazer, assentando-se num pragmatismo e numa racionalidade técnica como axioma para formação.

Com o intuito de clarificar e colaborar para a conceptualização do termo formação, Silva (2000) apresenta quatro polos semânticos apresentados por Fabre (1995) e Goguelin (1987): a) o polo educar; b) o polo ensinar; c) o polo Instruir, e d) o polo formar.

1. O pólo **educar**: Trata-se de um conceito abrangente que designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como o físico; 2. o pólo **ensinar**: aproxima-se dos vocábulos aprender, explicar, demonstrar e confere um sentido predominantemente operatório ou metodológico e institucional. "O ensino é uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos codificados, e está assegurada por profissionais" (Fabre 1995, p. 22); 3. o pólo **instruir**: apela aos conteúdos a transmitir, fornecendo ao espírito instrumentos intelectuais, informação esclarecedora; 4. o pólo **formar**: O vocábulo apela a uma acção profunda e global da pessoa: transformação de todo o ser configurando saberes, saber fazer e saber ser. (Silva, 2000:94)

Dessa, forma, como podemos constatar, embora haja alguma proximidade entre os diferentes polos, eles possuem características próprias que os caracterizam e, também, os diferem uns dos outros. Silva (2000) ainda ressalta que, de maneira geral, o conceito de formação pode situar-se em dois polos relativamente distintos, são eles:

Um, relevando à dimensão do saber e do saber fazer, numa óptica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar; Outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional. (Silva, 2000:07)

Como podemos observar, a conceituação do termo Formação e sua polissemia vem sendo abordada e aprofundada por diferentes autores. Contudo, não nos ocuparemos neste momento em aprofundar as discussões, sendo apenas nosso objetivo situar a Formação Contínua dentro deste complexo e vasto aparato conceitual-prático relativo à Formação. Adotaremos, neste texto, como princípio para nossas análises posteriores, o entendimento/conceito exposto por Souza (2010:158) onde a formação é entendida como *“um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integra a construção da identidade social, pessoal e profissional, que se interrelacionam e demarcam a autoconsciência e o sentimento de pertença”*.

3.1 Conceituando a Formação Contínua

Na literatura científica encontramos um vasto leque de termos comumente utilizados, tais como Formação Continuada, Formação Contínua, Formação em Serviço, Formação ao longo da vida, Formação ou Educação Permanente, Formação Profissional, entre outros. Para Gatti (2008), existem muitas ações que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação

contínua, em um momento restringindo-se o “*significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério*” e em outro momento sendo usado de forma “*ampla e genérica*”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho profissional.

Sabemos que, a partir dos polos semânticos já apresentados, esses termos podem trazer em si similaridades ou diferenças, e que, algumas vezes, poderiam ser utilizados como sinónimos. Desse modo, parece importante definir o que entendemos quando, neste trabalho, tratarmos o conceito de Formação Contínua. Para Rodrigues & Esteves (1993:44-45),

formação contínua será aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.

Também na perspectiva da Formação Contínua ser sequencial à Formação Inicial, Formosinho (1991:237) destaca como sendo aquela formação dirigida aos professores já dotados de Formação inicial profissional, e que visa “*o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor*”. Também utilizaremos neste trabalho o termo Formação Contínua como sinônimo do termo Formação Continuada, bastante utilizado no contexto brasileiro e definido a partir da Secretaria de Educação Fundamental como sendo a “*formação em exercício, posterior a uma formação inicial, promovida por programas dentro e fora das escolas, considerando diversas possibilidades, presenciais ou à distância*” (Brasil, 1999:19).

É necessário destacar também a formação em serviço como uma possibilidade de formação continuada, sendo aquela que se realiza no próprio local de trabalho do professor, podendo ser organizada e desenvolvida pelas instâncias superiores de ensino, tendo como referência as realidades escolares. Na SEME de Cariacica, o termo Formação Contínua pode ser utilizado para duas situações distintas: a) Formações Continuadas e b) Formações em Serviço.

Podemos diferenciar as ações de formação nessas duas perspectivas a partir de basicamente três questões: 1) o horário em que são disponibilizadas as ações de formação; 2) os setores responsáveis pela organização/desenvolvimento; 3) As implicações na carreira profissional dos/as professores/as.

Com relação à primeira diferenciação, entende-se por Formação Continuada todos os cursos de curta ou longa duração, os seminários, as oficinas, ou qualquer outro espaço de formação que venha a ser realizado fora do horário de trabalho do/a professor/a, enquanto que o termo Formação em Serviço caracteriza-se, essencialmente, pelo fato dessas atividades de formação serem realizadas durante o horário de trabalho dos/as professores/as. Quanto à segunda questão, relaciona-se com os diferentes setores/programas da SEME que são responsáveis por desenvolver essas atividades de formação. Já na terceira e última diferenciação, refere-se às certificações destas formações. Se nas Formações Continuadas os/as professores/as recebem certificação que poderá ser utilizada para progressão na carreira profissional, nas atividades de Formação em Serviço esse profissional recebe apenas uma declaração contendo a carga horária de participação, mas não pode ser utilizada para nenhum outro benefício além do próprio ato de participar da formação. Como podemos observar, os espaços/tempos desses diferentes programas de formação de professores remetem não apenas a uma outra organização, mas também a outra concepção do que podem vir a ser estes espaços.

3.2 Abordagens, Princípios e Modelos organizadores da Formação

De acordo com a pesquisa “Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e Municípios brasileiros”, realizada pela Fundação Victor Civita (FVC), em 2010, em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), as abordagens em Formação de Professores podem ser divididas em dois grupos: a) Aquelas que se centram na figura do professor e b) Aquelas que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas.

Com relação às abordagens que se centram na figura do professor, a Formação Contínua é entendida a partir de três perspectivas: a) Como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional - nesta perspectiva, a Formação Contínua é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e *“faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente”* (idem:16); b) Como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores, entendendo-se ser a Formação Contínua imprescindível para contornar as mazelas deixadas pela formação inicial; e c) Pautada pelo ciclo de vida profissional, compreendendo a formação continuada como um empreendimento de cunho pessoal, ligado ao percurso profissional do docente, mais precisamente ao ciclo de vida profissional; esta abordagem de formação contínua pressupõe que, conhecer os estágios que compõem a carreira docente, permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem, devendo ser assim referência para a elaboração de programas.

No mesmo estudo, as abordagens que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas são apresentadas a partir de dois eixos: a) O coordenador pedagógico, como responsável pelos processos de Formação contínua nas escolas, entendendo que seu foco deve recair no coletivo de professores de cada escola e atribuindo ao coordenador pedagógico um papel central, enquanto articulador das ações formativas, promovendo assim o desenvolvimento da equipe pedagógica; b) A Formação Continua como meio de fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação permanente e contínua para todos nela presentes; esta perceptiva ressalta a promoção, via colaboração entre pares, de problematizações que perpassam vários fatores da profissão docente, uma vez que *“por aumentar a consciência acerca de seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente”*. (idem:27).

Sabemos que o campo da Formação Contínua de professores é demasiado heterogêneo, havendo uma grande diversidade de discursos, práticas, políticas, concepções, etc. Buscando uma possibilidade de compreensão deste campo tão diverso, alguns autores desenvolveram princípios organizadores, na

forma de Modelos de Formação¹³, como possibilidade de análise do campo das práticas de formação de adultos; dentre eles, destacamos os modelos construídos por Ferry (1983), Lesne (1984), Monteil (1985) e Demailly (1992) que apresentaremos concisamente.

O modelo proposto por Gilles Ferry (1993) pretende caracterizar práticas de formação tendo como referência principal para a sua construção “*o tipo de processo, a sua dinâmica formativa, o seu modo de eficiência*”. Assim, de acordo com o autor, é possível considerar três modelos:

a) *Modelo de formação centrado nas aquisições*: neste modelo o princípio estruturante da formação tem a prática como aplicação da teoria. A formação organiza-se em função de resultados observáveis e mensuráveis “garantindo” competências previamente definidas;

b) *Modelo de formação centrado na iniciativa*: neste modelo o princípio estruturante da formação tem a teoria como mediadora do transfert de uma a outra prática. A formação confunde-se com as experiências sociais ou intelectuais, individuais ou coletivas, que o formando faz, e com o desenvolvimento de personalidade que se opera nele;

c) *Modelo de formação centrado na análise*: neste modelo o princípio estruturante da formação tem a teoria na base da regulação da prática. A formação é concebida como um trabalho que a pessoa em formação realiza sobre si própria, ao longo da vida e do percurso profissional.

O modelo formulado por Marcel Lesne (1977:237,238) tem como eixo estruturante a relação com o saber e com o poder. Em torno deste eixo, o autor organiza o seu modelo a partir de elementos captados da realidade, apresentando-os na forma de três modos de trabalho pedagógico que se diferenciam na relação (saber/poder) entre formador/a vs formando/a:

¹³ Conforme salienta Demailly os modelos são “ideal-tipo”, ou seja, não encontram-se nunca em estado puro.

a) *Modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa*: neste modelo, o indivíduo é entendido como um objeto de formação. Analisando a relação com o saber, há existência de um saber objetivo e cumulativo que é transmitido pelo formador havendo menores delegações de poder às pessoas em formação.

b) *Modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal*: neste modelo, o indivíduo é entendido como sujeito da sua formação. Analisando a relação com o saber, há existência de diferentes formas de saber e de não saber havendo aplicação de certas modalidades de cogestão ou de autogestão dos grupos.

c) *Modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo*: neste modelo, o indivíduo é entendido como agente de sua formação, ao mesmo tempo que age socialmente. Analisando a relação com o saber, há existência de um duplo estatuto científico e social do saber, havendo o exercício democrático do poder num trabalho em comum dos formadores com as pessoas em formação.

O modelo proposto por Jean Marc Monteil (cit in Canário, 2000) é construído a partir da distinção entre os conceitos de informação, conhecimento e saber. A dominância de um destes três níveis permite caracterizar e diferenciar os seus sistemas de formação, que estão organizados em:

a) *Sistema finalizado pré-programado*: há dominância do nível da informação. A lógica é fundada na repetição de informações pré-programadas e a organização é em função de um único resultado.

b) *Sistema determinado divergente*: há dominância em nível do conhecimento e corresponde ao funcionamento de um grupo em processo de diferenciação em que a diversidade de referências,

vivências e representações é entendida como riqueza que exprime a complexidade do sistema.

c) *Sistema finalizado contratual*: é orientado e dominado para a produção do saber, objectivado e, portanto, susceptível de ser utilizado por outro como informação.

O **modelo de Lise Demailly (1995:143)** distingue quatro formas de transmissão formal de saberes diferenciadas umas das outras “*pela relação simbólica fundamental que se encontra no âmago da forma*”. Nesta perspectiva, a autora apresenta seu modelo distinguindo quatro tipos:

a) *Forma Universitária*: tem por finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria sendo a relação pedagógica personalizada no sentido da valorização do carácter pessoal/original do ensino ministrado;

b) *Forma escolar*: tem por finalidade a transmissão de um saber definido por um “*poder legítimo exterior*” sendo que, na relação pedagógica, o formador transmite este saber que não é necessariamente um saber que exprima posicionamentos dele e sim de um programa oficial;

c) *forma contratual*: caracteriza-se por uma negociação entre os diferentes atores envolvidos na formação - negociação que vai desde a estruturação do programa até às modalidades materiais e pedagógicas, por exemplo;

d) *forma interativo-reflexiva*: a formação está fundamentalmente ligada à resolução de problemas reais onde os formandos estão numa postura muito ativa no processo, pois há ligação a uma situação de trabalho. Desta forma, há uma produção coletiva de

saberes durante a formação e esses saberes são postos em prática paralelamente à formação.

Conforme podemos observar, parece haver uma correlação entre os diferentes modelos elaborados pelos diferentes autores. Embora, como destacam os teóricos, os modelos não se encontrem em estado “puro”, pois, na prática, são considerados apenas como “ideais tipo”, é possível caracterizar os modelos apresentados a partir de três grandes perspectivas ou concepções sobre o que vem a ser a Formação.

Se considerarmos os dois extremos, em um deles encontram-se perspectivas mais “tradicionais”, em que a Formação e toda sua organização se apresenta centrada em “especialistas”. O professor em formação, nesta perspectiva, é colocado num papel passivo diante da formação, pois possui uma formação “deficiente” e precisa escutar especialistas (que possuem o saber) para aplicar posteriormente esses conhecimentos. Nesta lógica, situam-se o Modelo de formação centrado nas aquisições (Ferry), o Modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa (Lesne), o Sistema finalizado pré-programado (Monteil) e a Forma Escolar (Demailly).

No outro extremo, poderíamos destacar o Modelo de formação centrado na análise (Ferry), o Modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do Indivíduo (Lesne), o Sistema finalizado contratual (Monteil) e a Forma Interativo-reflexiva (Demailly) em que o professor é um ser autônomo em sua profissão, construtor do seu saber profissional. Certamente, poderíamos considerar que estes últimos modelos se apresentam como consensuais na maior parte dos discursos sobre os princípios a adotar na formação contínua de professores, atualmente.

No entanto, ressaltamos, em conformidade com Novóia (s/d), que esses princípios, presentes nesses modelos mais “emancipatórios”, embora muito disseminados em meio acadêmico, comumente não estão presentes nos programas de formação. Na opinião do autor, a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Desta forma, ao buscar possibilidades de materializações destes “consensos”, o autor parte da identificação de algumas características do que seria um “bom

professor”, uma vez que os Modelos e Programas de Formação não são dissociáveis das concepções de Professor, e argumenta a construção de uma formação de professores construída dentro da profissão. Nóvoa desenvolve cinco propostas que, na sua opinião, devem inspirar programas de formação de professores, designadamente:

- a) ***A formação de Professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.*** Para Nóvoa, os programas de Formação Contínua de professores ganhariam muito se se organizassem a partir de situações concretas e inspirassem a busca por melhores soluções em cada caso particular. Isso porque a *“importância de um conhecimento vai além da teoria e da prática”* (idem:5); não basta dominar um conhecimento, é necessário compreendê-lo em todas as suas dimensões, sendo “exigida” a reelaboração de saberes e não simplesmente a transposição.
- b) ***A Formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.*** Há uma necessidade de se aproximar os professores dos programas de formação. Nas palavras de Nóvoa, há que *“devolver a formação de professores aos professores”* (idem:5), uma vez que muitos espaços acabaram por ser ocupados por “especialistas” e pelo seu conhecimento teórico e/ou metodológico, relegando, a uma posição secundária, os professores, suas práticas e seus saberes.
- c) ***A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico.*** Sendo impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, para Nóvoa, os professores devem se preparar para um

trabalho sobre si mesmos, de auto reflexão e auto análise. Dessa forma, se apresenta como fundamental estimular entre os/as professores/as, desde os primeiros anos exercendo a atividade profissional, momentos que lhes permitam refletir sobre suas histórias de vida e profissionais.

- d) ***A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola.*** Para Nóvoa, o conceito de professor coletivo é uma das principais realidades no início do século XXI. Uma das possíveis implicações desta postura coletiva é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, reforçando a ideia de que a ética na docência também se constrói no diálogo com os pares. A formação de professores deve caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. Nóvoa destaca a necessidade de valorizar e estimular a construção de uma “voz pública” que conquiste a sociedade para o trabalho educativo, no que tem designado como “*novo espaço público da educação*”, o que pressupõe um novo contrato entre professores e sociedade.

4. QUESTÕES LEGAIS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES/AS NO BRASIL

Não podemos negligenciar o fato que a discussão sobre formação de professores/as, seja ela inicial ou de caráter contínuo, ocupa um papel de destaque entre as problemáticas educativas. Não nos deteremos, neste momento da discussão, se a formação é entendida como central e única possibilidade de mudança do cenário educativo ou se, por sua vez, é entendida como apenas um dos aspectos presentes dentro do complexo contexto do sistema educativo, pelo que, de acordo com Perrenoud (1993), fazendo parte do sistema, dificilmente segue outra lógica que não a do sistema, com seus limites e contradições. Dessa forma, corroboramos com o autor e assumimos, neste texto, que “*a formação de professores não pode ser um “deus ex machina”*”(1993:94).

Assim, ao entender a formação de professores como um (e apenas um) dos aspectos, dentro de uma perspectiva ecológica, relacionado à melhoria da qualidade da educação, parece-nos importante perceber a partir de que momento se passa a ter um maior investimento e preocupação com as questões relativas à Formação Contínua de professores/as. Procuraremos assim perceber, a partir do viés político-legislativo, as relações e concepções associadas à formação contínua.

Com relação à política nacional, analisando os trabalhos de Melo,1999; Freitas,2003; Silva, 2004; Teixeira,2005; Rangel, 2006; Rheinheimer,2007; Gatti, 2008, entre outros, parece haver um consenso de que a década de 90 adquire destaque pelas reformas educativas ocorridas por orientação do governo federal do Brasil. Podemos considerar que o grande marco legal no âmbito nacional nesta década foi a promulgação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁴ (LDBEN), na medida em que esta orientou as políticas de formação de professores.

De acordo com Scheibe (2003), o processo de formulação da LDBEN foi iniciado na década de 80, com a participação dos educadores, embora suas propostas e formulações tenham se revelado incompatíveis com o modelo

¹⁴ A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define e regulariza o sistema de educação com base nos princípios presentes na Constituição de 1988. Foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996.

imposto aos governos latino-americanos pelo Banco Mundial. A esse respeito, Mazzeu (2009) ressalta que, para além da LDBEN e do Banco Mundial, outros documentos oficiais no âmbito nacional, neste mesmo período, foram embasados por recomendação de organismos multilaterais internacionais e regionais.

Conforme destaca Sheibe (2004:04) relativamente à construção e promulgação da LDB:

O ideário crítico sobre o que deveria ser um projeto nacional de educação, que foi se constituindo ao longo das últimas décadas e que encontrou em vários locais do país algumas possibilidades de implementação não teve na formulação final da nova LDB o mesmo destino. Esta lei, apresentada como uma legislação moderna para o século XXI, ressignificou vários consensos do rico debate dos anos 80; traduziu-os, no entanto, para uma outra lógica de desenvolvimento, na qual descentralização significa principalmente uma desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia, passa a ser compreendida como liberdade de captação de recursos; igualdade, como equidade; cidadania crítica, como cidadania produtiva; e a melhoria da qualidade, como adequação ao mercado (Shiroma et al., 2000).

No que se refere especificamente à formação de professores, Freitas (2003:1097) destaca que,

Mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.

Embora seja amplamente discutido na literatura científica brasileira as contradições e repercussões trazidas à formação de professores/as a partir da implementação da LDBEN – principalmente a questão da Formação Inicial – vamos nos deter somente nas questões relativas à Formação Contínua. Gostaríamos, assim, de começar a destacar que, conforme apresenta o artigo 67, a valorização do/a profissional da educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino para o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive podendo ele/ela ser licenciados e remunerados para esse fim.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; **II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim**; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino.

É também referido, no Artigo 80 da mesma Lei, o incentivo por parte do poder público ao desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como de educação continuada.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a execução de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação à distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

E, nas disposições transitórias, no artigo 87, fica explicitado o dever de cada município de *“realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”*.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental; II - prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância; IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Como podemos observar, para além das questões que trazem a referência ao compromisso da União, tanto no âmbito nacional quanto no estadual e municipal, em prover espaços para formação contínua dos professores – como meio de valorização do magistério – não há, de forma mais precisa, um detalhamento ou explicitação das bases epistemológicas que devem orientar essas ações, nem menção a partir de que perspectivas. Parece que essa lacuna só foi de alguma forma resolvida com a implementação do Plano Nacional de Educação¹⁵ (PNE), no ano de 2001.

Dessa forma, outra questão que nos parece importante para pensar a Formação Contínua de professores é o estabelecimento pela LDBEN da elaboração do Plano Nacional de Educação. O PNE parte da União, sendo estruturado em colaboração com os estados, distrito federal e os municípios, cabendo a estes órgãos *“elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”*. De acordo com Saviani (1998):

A principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o Plano Nacional de Educação se torna, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecadores da educação, reconhecidamente um lugar-comum nas plataformas e programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político. (p. 3)

No que se refere à formação contínua exposta no Plano Nacional de Educação esta é expressa como *“parte essencial da estratégia de melhoria*

¹⁵ O plano Nacional de Educação promulgado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 tem duração de 10 anos. Em síntese, o plano tem como objetivos: a) a elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; d) democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

permanente da qualidade da educação”. Como podemos observar em trecho retirado do diagnóstico presente no PNE, a melhoria da qualidade do ensino – sendo um dos objetivos principais do PNE – somente será alcançado com a valorização do magistério, que está relacionada à formação profissional, condições de trabalho, salário e carreira.

10.1 Diagnóstico: A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a) a formação profissional inicial; b) as condições de trabalho, salário e carreira; c) a formação continuada.

Nota-se que parece haver um “jogo” de responsabilidades entre direitos e deveres (pelo menos ao nível legal) por parte da União e dos docentes. Se, por um lado, visando claramente a melhoria da qualidade da educação, o governo federal, por meio de uma série de políticas e programas instaurados a partir da década de 90, tenta assegurar o direito da classe a espaços de Formação (seja inicial ou contínua), por outro lado espera-se do profissional um “bom desempenho” pois serão avaliados por isso, como podemos verificar no trecho no PNE abaixo.

Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade. Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores. *A formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional.

De acordo com Silva (2004:322)

As metas constantes do PNE objetivaram a manutenção de um modelo de formação de professores para a educação básica pautado em uma formação superior não universitária, rápida e com o estímulo à modalidade de cursos a distância, não somente para a qualificação em serviço, mas inclusive para a formação inicial. Além disso, estava assentada na ênfase na formação prática, no treinamento em serviço a partir da noção de competência e com a previsão da instituição da certificação dos professores, através da Meta 9, que estabeleceu a necessidade de se “definir diretrizes e estabelecer padrões nacionais para orientar os processos de credenciamento das instituições formadoras, bem como a certificação, o desenvolvimento das competências profissionais e a avaliação da formação inicial e continuada dos professores.”

Com relação às “bases” que orientam os programas/políticas de formação contínua de professores/as expressas no PNE, estes/estas terão como finalidade *“a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, político e ético”*. Consoante esta concepção de formação contínua apresentada no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), apresenta-se o documento final da CONAE – Conferência Nacional de Educação, eixo IV, que trata da “Formação e valorização dos/das profissionais da Educação” enfatizando que, para contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, a política nacional de formação dos profissionais da educação *“garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato de ensinar”*.

5. PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL

Considerando o crescente interesse de pesquisadores/as pelas problemáticas que envolvem a formação docente, expresso pelo número de publicações e estudos sobre o tema, mas também devido à visibilidade adquirida na mídia e a criação de fóruns de debate específicos, torna-se cada vez mais importante se perceber como vem se configurando este campo de estudo (Andre, 2010). Desta forma, perceber, neste cenário das publicações acadêmicas, como vem sendo tratada a temática “formação de professores/as” e, mais especificamente, o campo da formação contínua (em serviço) e as ações promovidas por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, pareceu-nos um importante exercício.

Marli André e colaboradores, no final da década de 90 e posteriormente, em 2009, dando continuidade ao estudo, realizaram o estado da arte acerca da produção acadêmica sobre formação de professores/as no Brasil. Esse mapeamento nos parece um importante elemento para acompanhar o processo de produção desta área de conhecimento, mais especificamente no que tange a Formação Contínua de professores/as, nos permitindo perceber quais têm sido os temas mais e menos trabalhados/estudados assim como os que têm sido vastamente discutidos.

Esses autores realizaram uma síntese do conhecimento sobre o tema da “formação do professor”, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período 90-97, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de professores da Anped, no período de 92 a 98. Com relação ao estado da arte podemos destacar no que diz respeito a Formação Contínua de Professores/as no Brasil:

- a) **Acerca das dissertações e teses:** Dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema formação inicial, **42 (14,8%) abordam o tema da Formação Continuada** e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente; Dos estudos sobre

Formação Continuada especificamente, **43% analisam propostas de governo ou Secretarias de Educação**, 21% programas ou cursos de Formação, 21% processos de Formação em Serviço e 14% questões da prática pedagógica. De acordo com os autores, *“embora as dissertações e teses sobre formação continuada não sejam consideradas expressivas em termos numéricos, elas o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois cobrem diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais de ensino diversificados”*. (1999:303)

- b) **Acerca dos Artigos em Periódicos:** Foram analisados um total de 115 artigos publicados no período de 1990-1997 em 10 periódicos¹⁶. Os temas mais enfatizados nos periódicos foram: identidade e profissionalização docente, com 33 artigos (28,7%); **Formação continuada com 30 (26%)**, formação Inicial, com 27 (23,5%) e práticas pedagógicas com 25 (22%); De acordo com os autores, na categoria Formação Continuada são abordados diferentes temas sendo que esses estão em torno de três aspectos: a) a concepção de formação continuada, b) propostas dirigidas ao processo de formação continuada e c) o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. Fazem referência ainda que *“O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou críticodialético”*. (1999:306).

- c) **GT Formação de Professores (Anped):** Foram analisados um total de 70 trabalhos¹⁷ no período de 1992-1998. Os principais temas abordados foram: formação Inicial (41%), Formação Continuada (22%), Identidade e Profissionalização docente (17%), Prática pedagógica (14%), revisão de

¹⁶ Os 10 periódicos foram selecionados com base em critérios de expressividade e acessibilidade, considerando-se a importância da instituição divulgadora e sua circulação nacional (1999:304)

¹⁷ Seguindo os critérios da Anped, para serem enquadrados na categoria “Trabalhos”, os textos devem fazer referência a resultados de pesquisas teóricas ou empíricas, evidenciando elaboração teórica e rigor conceitual de análise. (1999:307)

literatura (6%). De acordo com as autoras a Formação Continuada nos textos analisados, é concebida como Formação em Serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Os textos argumentam que, “nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar. Dois trabalhos dedicam-se às políticas de formação continuada, um deles analisando projetos de uma instituição de Ensino Superior e o outro, as políticas de formação do governo argentino”. (1999:308)

Como podemos observar pelos dados apresentados, a Formação Contínua tem pouca representatividade nas teses e dissertações desenvolvidas na década de 90. Dentre os trabalhos enquadrados na categoria Formação Contínua, os que aparecem com maior relevância são aqueles que analisam propostas de governo ou Secretarias de Educação. No que se refere aos artigos em periódicos e trabalhos apresentados na Anped, em ambos as discrepâncias entre as diferentes temáticas/categorias de análise aparecem reduzidas (equilibradas?). É possível perceber também o destaque ao entendimento da Formação Contínua como processo critico-reflexivo.

Posteriormente, Andre (2009) analisou a produção acadêmica de pós-graduandos em educação consultando, para isso, os resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos anos de 1999 a 2003. Como havia intenção de comparar os dados deste estudo com aquele realizado na década de 90, um dos procedimentos adotados foi manter categorias¹⁸ de análise do mapeamento anterior. Com relação aos temas e subtemas, aquele que apresentou maior percentual de trabalhos foi identidade e profissionalização docente com 41%. O tema Formação Contínua ocupou o terceiro grupo de interesse com 21% dos trabalhos. Analisando especificamente o grupo Formação

¹⁸ As categorias utilizadas foram: formação inicial, formação continuada, formação inicial e continuada, identidade e profissionalização docente. No estudo realizado no ano 2000 acrescentou-se a categoria políticas de formação que, segundo os autores, se mostrou emergente.

Continua, este apresentou 254 pesquisas, das quais 143 foram incluídas no subgrupo Projetos, Propostas e programas e 111 em Saberes e Práticas Pedagógicas. Ao comparar os dois estudos é possível perceber, como destaca Andre (2009:48-49)

Comparando os dois estudos, no período de 1990 a 1998, foram defendidas 6.244 dissertações e teses das quais 410 (6%) trataram do tema formação de professores. Nos cinco anos seguintes, a produção total da área passou para 8.280, das quais 1.184 (14%) abordaram o tema formação de professores. Esses dados deixam evidente que cresceu muito, no período, o interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores (...) As pesquisas dos anos 2000 mostram grande interesse em conhecer o que pensam e fazem os professores: quais suas concepções, suas representações, seus saberes e suas práticas. Dar voz ao professor parece muito legítimo, mas cabe perguntar como têm sido tratados esses dados e o que tem sido feito com os resultados desses estudos.

Entendemos ser possível estabelecer relações entre os dados apresentados por Andre e questões que apresentamos no tópico político-legislativo. Conforme ressalta a autora, houve um aumento significativo no número de teses e dissertações apresentadas se compararmos os anos de 1990/1996 e 1998/2003. Uma das possibilidades de análise que gostaríamos de destacar, para este aumento, pode ter relação com as mudanças e enfoque dado à formação de professores com a promulgação da LDB, em 1996. Esta hipótese torna-se ainda mais relevante se considerarmos, conforme já mencionado, que a partir da análise das dissertações e teses de 1998 a 2003, a categoria políticas de formação aparece como emergente. Esse fato nos leva a deduzir que o aparecimento desta categoria e a promulgação da LBD pode ter relação com o aumento de trabalhos em Formação Contínua, nos anos 2000.

A autora também destaca o enfoque dado, nos anos 2000, às concepções e práticas dos/as professores/as e chama a atenção para a importância de “*dar voz*” aos/as professores/as, contudo, importa questionar – como destaca André - o que tem sido feito destes dados. A este respeito entendemos que nosso estudo caminha nesta direção e, mais do que conhecer a percepção dos professores, tem como preocupação compreender o fenômeno de forma mais alargada

considerando também as políticas norteadoras e os/as técnicos/as da SEME. Além disso, por considerar aspectos tanto históricos quanto culturais, parece ser um instrumento de avaliação e construção de novas propostas de Formação em Serviço para aquele contexto.

5.1 Produção acadêmica tendo como contexto redes municipais

Ao buscar compreender como vem se constituindo programas/propostas de Formação Contínua de professores no Brasil, desenvolvidos pela instância Municipal, encontramos publicados nos anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) três estudos que retratam este contexto específico, são eles: a) A formação Continuada de professores da educação infantil no sistema municipal de ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores; b) A Formação Continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica; c) Análise do estudo coletivo na Formação continuada dos professores de ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de campo Grande-MS. Procuraremos, a seguir, apresentar algumas questões apontadas nestes estudos, tentando mapear assim quais seriam as características, similaridades e especificidades da Formação Contínua neste contexto.

O trabalho desenvolvido por Rangel (2006), intitulado ***A formação Continuada de professores da educação infantil no sistema municipal de ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores***, buscou compreender a política de Formação Contínua expressa tanto nos documentos oficiais da SEME de Vitória/ES, quanto na opinião dos professores/as que atuam na Educação Infantil nesta cidade. Para análise documental, o pesquisador realizou a análise dos planos de ação dos 41 Centros de Educação Infantil (CMEI's) e dos planos de ação da equipe da SEME. No que diz respeito às percepções dos professores/as, ele aplicou um questionário a 240 sujeitos, o que corresponde a 30% do total de professores lotados na Educação

Infantil, e realizou ainda uma entrevista com 08 professores em uma situação de grupo focal, buscando aprofundar algumas questões pontuadas no questionário.

De acordo com o autor, em relação aos planos de ação dos CMEIS's, destaca-se que: a) Dos 41 Centros de Educação Infantil, foram analisados apenas 39, já que não foi possível identificar o Plano de Ação em 02 CMEIS; b) Dos 39 CMEIS, apenas 06 apresentam programa/proposta de formação para serem desenvolvidos durante o ano, sendo estes relacionados com aspectos técnicos da formação; c) Grupos de estudos aparecem em 21 planos de ação. d) 34 CMEIS não explicitam a carga horaria prevista para Formação Contínua; e) 03 CMEIS apresentam a explicitação dos fundamentos da proposta de formação e todos os 03 fazem referência a reflexão sobre a prática. Acerca da reflexão sobre a prática, o autor destaca que esta, nos planos de Ação, *“não vai além de uma reflexão centrada na escola, sobre os problemas imediatos que o professor enfrenta no cotidiano de suas aulas”* (2006:08).

Com relação à percepção dos professores/as, participaram do estudo 223 sujeitos. Das questões pontuadas no questionário, podemos destacar: a) Dos 223 professores, 85 participavam de algum programa de formação na escola e 138 não participavam; b) No âmbito da SEME, 97 participavam e 129 não participavam de programas/projetos de formação oferecidos pela secretaria. O autor considera que *“que tanto no âmbito da escola como no âmbito da SEME, a participação dos professores ainda é bastante comprometida.”* (Rangel, 2006:08)

Embora, como destaca o autor, parece ser *“comprometida”* a participação dos professores/as em programas/Ações de formação; quando questionados sobre a necessidade/importância da Formação Contínua, os 214 professores/as que se manifestaram, nesta questão, compreendem que a Formação Contínua é *“condição fundamental para o crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional”* (2006:09) e apresentam como justificativas para necessidade de formação:

1. Para ter condições de acompanhar as mudanças que tem acontecido no contexto social, sobretudo na área da tecnologia (42 indicações);
2. Para atualização/reciclagem de conhecimentos (74 indicações);
3. Para o crescimento pessoal e desenvolvimento (40 indicações);
4. Para a busca de conhecimento teórico que subsidie a prática (22 indicações).

No que se refere às Formações Contínuas oferecidas pela SEME, Rangel identificou que elas estão quase que exclusivamente vinculadas à execução de programas vindos do Governo Federal. Destaca, ainda, que foi possível identificar, no aprofundamento desta questão, nas Entrevistas, a insatisfação dos professores quanto à forma como os programas/projetos são desenvolvidos. De acordo com o autor *“todos pareceram concordar com um fato: a verticalidade no desenvolvimento das propostas. Os programas/projetos são desenvolvidos à revelia da opinião dos professores.”* (2006:14). Ainda a este respeito, ressalta-se que a *“não escuta”* do Sistema em relação a participação/contribuições dos professores/as é identificada, em outros momentos, no decorrer do estudo, como podemos verificar no trecho a seguir:

Neste trabalho, perguntamo-nos muitas vezes, por que o Sistema de Ensino não estabelece interlocução permanente com os professores, por que é *“tão difícil”* a interação entre o oficial (SEME) e o não-oficial (professores), entre o instituído e o instituinte, o que impede o desenvolvimento de políticas institucionais e o que representa a institucionalização de práticas que, muitas vezes, parecem desconsiderar as construções históricas, enfim, por que é *“difícil fazer as coisas (aparentemente) fáceis”* no caso específico analisado neste trabalho, por que é tão difícil ao Sistema Municipal de Ensino ouvir os professores e fazer valer suas reivindicações? (Rangel, 2006:15)

Outra questão apontada pelo autor refere-se à *“pesquisa da prática”* na Formação Contínua. Sobre essa questão, dos/as 220 professores/as que se manifestaram, 200 disseram ver na própria prática uma oportunidade de formação. Ao serem questionados sobre a forma como concebiam essa modalidade de formação, destacamos a análise realizada por Rangel (2006:12)

Nas respostas dos professores, no geral, está presente uma idéia de pesquisa da prática vinculada a uma visão conteudista e/ou dicotômica, que separa teoria e prática, sendo que a virtude da teoria seria a pesquisa em si, ficando a prática restrita ao campo de aplicação dos conhecimentos imanentes. As referidas propostas, guardadas as devidas divergências teórico-metodológicas, buscam inserir o professor no universo da pesquisa, sem necessariamente sair da escola, ou deixar a prática para se dedicar à pesquisa, como por tradição é feito na maioria das vezes, mas, mergulhado nela, buscar alternativas exequíveis para o seu fazer pedagógico.

Quando questionados como pensavam que deveriam ser organizados Programas/Ações de Formação Contínua para melhor atendê-los, os/as professores/as mencionaram: a) a necessidade de se realizar levantamento de interesses/necessidades dos professores; b) a continuidade dos Programas/Ações possibilitando assim maior aprofundamento; c) realização de trabalho em pequenos grupos.

O estudo realizado por Teixeira (2005), de título **A Formação Continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica**, procurou analisar o processo de gestão da Formação Contínua dos/as professores/as da rede municipal de Ensino da cidade de Niterói/RJ, no período que compreende 1992 a 2005. De acordo com a autora, de 1991 a 1997, a Formação Contínua de professores era desenvolvida por meio de Grupos de Trabalho, Reuniões na Fundação Municipal de Educação (FME), cursos desenvolvidos nas Unidades de Ensino e também seminários externos, destacando que:

Nesses encontros existia a preocupação de que os mesmos não se tornassem momentos esporádicos, havendo um planejamento de datas com os profissionais das escolas, de forma a que fossem realizados sistematicamente. A FME, através de sua equipe pedagógica, estava muito presente no espaço da escola e da sala de aula. As discussões partiam da reflexão da prática existente, aliando a reflexão teórica de seus fundamentos. Importante ressaltar que é possível afirmar, através dos relatos e documentos pesquisados, que tais momentos eram mediados e dinamizados pela equipe pedagógica do nível central da FME. (2005:04)

De acordo com a autora, na gestão seguinte, nomeadamente no período que compreende 1998 a 2002, há um total redirecionamento da Gestão da Formação Contínua. Teixeira (2005:02) destaca que

A ênfase da nova gestão está centrada na formulação prescritiva de conteúdos que os professores devem seguir. Neste período é sentida uma priorização de cursos dentro do espaço de universidades públicas e privadas. Existe, entretanto uma grande diminuição da atuação dos profissionais do nível central junto aos professores em exercício nas escolas. A formação continuada do professor passa assim a ser feita utilizando estratégias que retirem o professor de seu espaço escolar, deslocando-o para grandes centros acadêmicos, públicos e privados, objetivando oferecer discussões e reflexões, em grandes grupos, com temas selecionados pela equipe pedagógica do nível central da FME.

Conforme destaca a autora, é possível identificar um reordenamento no que diz respeito às ações de formação contínua se analisadas as duas gestões/governos. Para Teixeira (2005:5) “*passa de uma atuação de assessoria e coordenação pedagógica no âmbito da escola, para desempenhar o papel de agenciador de cursos e palestras a serem desenvolvidas junto aos profissionais da Rede de Ensino*”. A autora regista ainda que, nos anos de 2003 e 2004, se inicia um movimento de busca de identidade a nível central onde aparece como urgente a realização de ações e discussões que se traduzam de fato em uma política de Formação Contínua. Com isso, surge no início de 2005 um repensar o projeto político-pedagógico que vai culminar no “Plano de Ação 2005”, colocando como missão da FME “*a gestão pedagógica, o centramento na formação continuada e no assessoramento pedagógico aos profissionais de educação da rede municipal de Niterói*” (idem:5).

A partir de então, a gestão pedagógica da FME passa a se basear na consecução de respostas às chamadas *grandes questões*, pontuadas como as verdadeiras missões a serem vividas junto aos profissionais da rede municipal: a questão da formação continuada de professores, a questão da implementação do sistema de ciclos, a questão do processo de construção da leitura e da escrita, a questão da educação inclusiva.

No texto apresentado, não foi possível perceber os aspectos metodológicos presentes. Ao que tudo indica, foram realizadas análises de documentos/relatórios da FME, mas não fica evidenciado que tipos de documentos foram analisados e/ou se foram realizadas entrevistas. Devido a esta limitação destacamos apenas as duas perspectivas de gestão da Formação desenvolvidas na rede municipal de Niterói, ressaltando a análise pontuada pela autora em que ficam demarcadas as fragilidades e rupturas devido às constantes alterações de governo, muito presentes quando se trata de Rede Municipais de ensino.

A partir do momento em que a proposta pedagógica oficial foi direcionada para a escola por uma via de listagens de conteúdo, manuais de procedimentos, capacitações externas, surgiu um processo de distanciamento entre o discurso do nível central e o da escola. A ênfase da primeira administração estava numa relação dialógica com os professores em relação à sua prática pedagógica, fazendo com que as lideranças se mobilizassem para desenvolver iniciativas nessa área. Na gestão seguinte a prioridade estava numa escola bem administrada, que correspondesse aos preceitos legais, correspondendo com metodologias e técnicas adequadas. A direção da escola passa a se preocupar com a parte administrativa, deixando a parte pedagógica a cargo de cada professor, no espaço de cada sala de aula. (Teixeira,2005:07)

O estudo **Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS**, realizado por Machado (2005), buscou analisar o desenvolvimento da formação continuada dos/as professores/as da área de Ciências, a partir do Programa de Desenvolvimento Continuado – Parâmetros em Ação, do Ministério da Educação (MEC), desenvolvido pela rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. De acordo com a autora, trata-se de um dos programas de Formação contínua desenvolvidos por esta rede municipal, por ela analisado durante a realização do mestrado, no ano de 2004.

Com relação ao Programa, a autora buscou compreender o que chamou de “Encontros Continuados de Ciências” desenvolvidos nos anos de 2000 e 2001. A respeito dos Encontros, eles tinham como propósito:

(...) desenvolver reflexões relacionadas ao fazer pedagógico; estudo de conteúdos da área de Ciências Biológicas; estudo teórico e metodológico em educação; troca de experiências entre os professores da área; desenvolvimento do potencial dos professores para um trabalho coletivo e autônomo, com o intuito de fortalecer ações pedagógicas na escola e em sala de aula”. (2005:01)

Dessa forma, Machado procurou investigar qual a percepção dos professores/as de ciências acerca desta metodologia (do estudo coletivo entre professores da mesma área) como processo de Formação Contínua, assim como a relação entre os colegas do grupo e a aplicabilidade das metodologias propostas em sala de aula. Dessa forma, dos/as 90 professores/as que participaram dos

Encontros, nos anos de 2000 e 2001, foram selecionados 10 professores/as a quem foi remetida a seguinte questão no ato de entrevistas individuais: “Dê a sua opinião sobre os encontros continuados da área de ciências, referentes aos anos de 2000 e 2001, enquanto proposta metodológica (estudo coletivo), relacionamento entre os professores do grupo e aplicabilidade, em sala de aula, das propostas teórico-metodológicas discutidas durante encontros”. Gostaríamos ainda de ressaltar que, além das entrevistas, foram analisadas avaliações realizadas pelos professores no final dos Encontros.

Assim, a partir da pergunta inicial proposta na entrevista, a autora procurou interpretar os discursos com base em 12 confluências temáticas (CT) extraídas das 82 unidades de significados, conforme apresentamos a seguir (Machado, 2005:11):

CT1: Gostam muito dos encontros; CT2: Necessidade dos encontros; CT3: Contato com colegas de mesma área de conhecimento; CT4: Troca de ideias e experiências; CT5: Ganho de conhecimentos e enriquecimento pessoal; CT6: Novas metodologias e conteúdos para serem aplicadas em sala de aula; CT7: Adaptação das metodologias e conteúdos propostos à realidade escolar; CT8: Momento para armazenar energia e refletir o próprio trabalho; CT9: Repasse de material de subsídio para os professores; CT10: Atualização e mudança de postura profissional; CT11: Trabalho de equipe, cooperativo e em grupo; CT12: Interdisciplinaridade através do desenvolvimento de projetos.

De forma geral, Machado aponta, a partir da análise dos dados baseados naquela experiência, que a formação contínua coletiva de professores, da mesma área de conhecimento, deve ser estimulada por todos os órgãos e instancias educacionais, na medida em que se pode verificar que:

Os Encontros representaram para os professores um importante espaço e momento de formação continuada, que trazia a tona discussões em torno de temáticas referentes à área de ciências e das teorias e metodologias educacionais, representando fator preponderante para aquisição de conhecimentos e modificação dos seus fazeres pedagógicos. (...) os encontros eram momentos de significativa armazenagem de energia e reflexão sobre o próprio trabalho, colaborando com o aprendizado e a atualização profissional, contribuindo para mudanças na postura profissional de antigos e novos professores, em suas escolas e salas de aula. (...) encontros continuados estimularam o desenvolvimento da interdisciplinaridade nas escolas, principalmente, através do desenvolvimento de projetos. (Machado, 2005:17)

De uma forma geral, observamos nestes três estudos realizados em diferentes estados brasileiros, em Secretarias Municipais de Educação, importantes aspectos para se refletir este contexto específico. Foi possível identificar, no estudo de Rangel (2006), uma postura mais hierárquica e determinista por parte do órgão público (SEME) em relação à participação e envolvimento dos professores nas ações de Formação Contínua. Postura esta também verificada no estudo de Teixeira (2005), embora seja central neste trabalho a problematização de dois extremos, a depender da administração local. De fato, considerar uma Secretaria de Educação Municipal é ter claro que, durante quatro ou oito anos, no máximo, pode haver estruturas muito diferenciadas pois estão condicionadas, na maioria das vezes, ao governo local. Já o terceiro trabalho, apresentado por Machado (2005), destaca uma experiência que, na opinião do autor, deve ser estimulada por SEMEs na Formação Contínua de professores, já que a proposta metodológica, a partir de estudo coletivo, proporcionou a reflexão e aplicabilidade, em sala de aula, das propostas teórico-metodológicas discutidas durante encontros.

6. PERCURSO METODOLÓGICO: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”

Os versos do poeta espanhol António Machado traduzem, de algum modo, um dos aspectos fundamentais da metodologia no trabalho científico. A riqueza e a complexidade, assim como a postura reflexiva do/a pesquisador/a impulsionam caminhos que apenas durante o ato de caminhar se tornam necessários e possíveis. Deste modo, o processo que agora passaremos a descrever foi certamente planejado, contudo apresentou-se flexível o suficiente para se reorganizar de acordo com o contexto em que estávamos inseridos e, sem dúvida, com a própria trajetória construída. Trata-se, pois, de um trabalho coletivo em que a pesquisadora e os/as participantes envolvidos no estudo foram coconstrutores.

Ao considerar essa riqueza no processo e o valor dado à qualidade, e não ao produto final, um caminho que nos pareceu apropriado a se trilhar foi a Investigação Qualitativa. Neste tipo de abordagem, o enfoque está no modo como diferentes pessoas dão sentido/significado àquilo que elas experienciam e no modo como elas interpretam as suas experiências. De acordo com Bogdan e Biklen, “*o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra*” (1994:51). A esse respeito, Hébert *et al* (1990) reforçam, a partir da definição de Fernand Gauthier, o carácter de proximidade entre investigador e os participantes na investigação qualitativa “*centrada na construção de sentido*”. Segundo o autor, “*esta proximidade manifesta-se tanto no plano físico (o terreno) como no simbólico (a linguagem)*”. (1990:47)

Como podemos observar, há um conjunto de particularidades e características na pesquisa qualitativa que vão desde questões mais específicas, como a interação entre pesquisador e os participantes do estudo, até mesmo questões mais gerais, como, por exemplo, a concepção de mundo e de ser humano por parte do pesquisador. Os autores Bogdan e Biklen apresentam cinco características que devem ser consideradas na pesquisa qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]. 2. A investigação qualitativa é descritiva. [...]. 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]. 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]. 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (1994:45-50).

Ao se considerar tais características, podemos perceber a necessidade do/a pesquisador/a, ao nosso ver, possuir um olhar atento e sensível aos acontecimentos, respeitando as diferenças e particularidades dos/as participantes. Em uma pesquisa de carácter qualitativo, o pesquisador deve estar ciente de que o processo reflexivo e de construção do conhecimento se encontra centrado no participante, atento ao fato de que este está inserido dentro de uma realidade que o envolve e que, ao mesmo tempo, é por ele envolvida. De acordo com Moreira, a abordagem qualitativa parte do pressuposto que o “*mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e dos seus significados*” (2007:49). Para o autor, os métodos qualitativos buscam:

Entrar *dentro* do processo de construção social, reconstruindo os conceitos e acções da situação estudada, para descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos empreendem acções significativas e criam um mundo seu (e dos demais); Conhecer como se cria a estrutura básica da experiência, o seu significado, manutenção e participação através da linguagem e de outras construções simbólicas. Recorrer a descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados de experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre; Deixa para segundo plano (ou mesmo completamente de lado) as pesquisas comparativas estandarizadas, os experimentos, dada a necessidade sentida pelo investigador de se tornar particularmente sensível ao facto de que “o sentido nunca pode dar-se por adquirido” e que “está ligado essencialmente a um contexto.” (2007:49)

De acordo com Gatti e André, as abordagens e métodos qualitativos trouxeram uma grande e variada contribuição para o conhecimento em Educação tendo,

(...) ampliado o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, o que levou ao reconhecimento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhoria socioeducacionais” (2010:34)

Desta forma, considerando estes aspectos relacionados com a investigação qualitativa, nosso estudo se estrutura a partir de um caráter/postura “compreensiva”.

6.1 RECOLHA DE DADOS – “Caminante son tus huellas el camino”

Conforme já evidenciamos, o estudo nos remete a um outro contexto geográfico, tendo sido necessário o deslocamento até ao Brasil, mais especificamente ao estado do Espírito Santo, para recolha dos dados. No que se refere aos métodos de coleta de dados utilizados neste estudo, evidenciamos:

- a) Documentação Institucional, designadamente: Plano Operacional do Programa de Educação Continuada, atas de reuniões, dados relativos à frequência e participação dos/as professores/as nos Encontros de Áreas Específicas, Relatórios da Secretaria de Educação relativos ao funcionamento dos Encontros das Áreas Específicas, Memorial da Gestão 2005-2008 do Programa Escola em Ação;
- b) Realização de Grupo Focal com professores/as que participaram dos Encontros de Áreas Específicas nos anos de 2007 e 2008;
- c) Entrevista semi-diretiva e questionário aberto a representantes dos diferentes setores/programas que coordenaram os Encontros de Áreas Específicas.

Essas técnicas de recolha de dados foram as que nos pareceram mais alinhadas aos nossos objetivos e ao nosso intuito de conhecer as percepções dos/das professores/as e técnicos da SEME acerca do desenvolvimento dos

Encontros de Áreas Específicas. Assim, estivemos no contexto de que trata o estudo durante os meses de novembro 2011 a janeiro de 2012. Por se tratar de um outro país, aliado ao fato de dezembro e janeiro serem meses de férias no Brasil, algumas situações acabaram por ser “limitantes”, tendo sido consideradas algumas formas de recolha de dados a partir de Portugal.

No que se refere ao conjunto de ações, que descreveremos detalhadamente a seguir, gostaríamos de, desde já, destacar que foi possível realizar nos meses de novembro e dezembro: a) recolha de documentos oficiais da SEME; b) contato com professores/as e a posterior realização do grupo focal, e c) entrevista com uma técnica da SEME. Cabe ressaltar que, devido ao desenvolvimento do Grupo Focal e às questões levantadas pelos/as participantes do estudo, emergiu a necessidade de contato com mais três técnicos/as da SEME, que atuaram em diferentes anos, no período entre 2005 e 2011. Contudo, devido ao curto período de tempo em que estivemos no contexto do estudo, e considerando, conforme já referimos, o período que compreende as férias no Brasil, as três entrevistas foram realizadas já em Portugal, uma delas por vídeo-conferência e as outras duas via *email*, de modo que, particularmente no caso destas últimas, perdeu-se o “carácter” de entrevista (que se pretendia) assumindo antes características e formato de questionário aberto.

6.1.1 Questões Éticas

Conforme Lima (2006), existem duas abordagens principais quanto à ética na pesquisa: uma “tradicional” e outra “contemporânea”. A abordagem dita tradicional demarca muito fortemente o aspecto político-moral (prescritiva) da investigação e sua dimensão científico-metodológica (descritiva) considerando discutíveis estudos que não conservam uma separação entre esses dois domínios. Ao contrário dessa abordagem, a contemporânea assume a ideia de que não existe qualquer linguagem neutra e que não é possível descrever a vida social do exterior, já que um aspecto fundamental e indissociável no trato com pessoas são as relações sociais.

Ao se considerar as duas abordagens apresentadas, situamo-nos naquela que se aproxima de uma postura “contemporânea” por entendermos que, ao conduzir nosso estudo, não estivemos à espera de “descobrir qualquer coisa” assumindo uma posição externa e de total distanciamento, mas, sim, entendemos, como nas palavras do autor, que os fenômenos sociais,

(...) são construídos e negociados através das próprias interações que se estabelecem entre investigadores e investigados. Isso implica contestar a ideia de que os investigadores possam colocar de lado a ética e a política quando realizam os seus estudos. É nesse sentido, aliás, que MacIntyre defende que ‘as ciências sociais são ciências morais’” (idem:130).

Dessa forma, tendo plena consciência das interações e relações e do fato de esses sentimentos influenciarem na forma como pensamos e como investigamos, acreditamos que, devido a esta consciência, mais facilmente também conseguimos tomar alguns cuidados, evitando, assim, distorções frente à questão investigada. Sem dúvida, neste estudo, por se tratar de um período que remete ao nosso contexto profissional, levantam-se questões éticas específicas e que devem ser consideradas. Segundo Pritchard, citado por Lima (2006), neste tipo de situação em particular podem existir dificuldades no que tange a questões éticas, que o autor distingue em 03 níveis:

- 1) o “*Consentimento Informado dos Participantes*”: não se reduzir a conversa a reflexões entre colegas;
- 2) o “*Voluntariado*”: os participantes não se sentirem pressionados a participar;
- 3) “*Descobertas contingentes*”: informações que podem alterar relações.

Acerca dessas dificuldades apontadas pelo autor, gostaríamos de mencionar que, embora se trate do período que remete ao próprio contexto no qual se desenvolveu nossa atividade de trabalho, nos preocupamos em reforçar aos participantes, desde o primeiro contato, que já não nos encontrávamos atuantes naquela função desde o ano de 2008. De fato, esta informação não nos torna menos envolvidas nas questões centrais de que trata a pesquisa, mas este

distanciamento (físico) em relação à instituição administrativa - nomeadamente a Secretaria Municipal de Educação -, aliado ao fato de os/as participantes terem tido outras experiências de Formação em Serviço naquele contexto, coordenado por outros atores, contribuiu para minimizar situações de constrangimento, ou mesmo de penalizações.

Em função disso, procurou-se, no contato com os/as participantes, e neste texto, descrever claramente de que forma nos situamos no contexto e que reconhecemos os efeitos possíveis de tal posição. Lima (2006) descreve quatro aspectos práticos no que se refere a princípios essenciais para preservar e proteger os participantes, qual sejam: “*o modo de acesso ao local da pesquisa*”; “*a obtenção do consentimento informado dos participantes*”; “*a preservação da confidencialidade da informação obtida*”; e “*a forma de redação e publicação do texto com resultados de investigação*” (2006:139).

No que diz respeito “ao modo de acesso”, considerando a existência de relações hierárquicas entre SEME (Secretária de Educação e técnicos que nela atuam) e professores/as, procuramos deixar evidenciado tanto aos docentes quanto aos técnicos, desde o primeiro contato, o apoio dos superiores hierárquicos, na figura do Prefeito da cidade e da Secretária de Educação na realização deste estudo, e que os participantes estavam convidados a expressar suas opiniões, do mesmo modo que o órgão central abria suas portas disponibilizando documentos institucionais (ver anexo 2). Para além deste cuidado, em relação aos/as professores/as, foi realizado o contato diretamente com os mesmos, sem envolver o/a diretor/a da unidade de ensino, ou mesmo informá-lo/a sobre o estudo, até que o/a professor/a aceitasse participar. Isso para que os/as professores/as não se sentissem coagidos por parte dos/das diretores/as.

Com relação ao segundo aspecto, que se refere ao “consentimento informado”, foi elaborado um termo de consentimento livre e esclarecido em que os participantes foram informados da natureza e objetivos da pesquisa, das técnicas de recolha de dados, da gravação em áudio, assim como possíveis utilizações de falas dos mesmos, com a garantia de que seria respeitado o anonimato com troca de nomes de pessoas, bairros, escolas, impossibilitando, assim, a identificação dos mesmos, tal como salienta o terceiro aspecto:

“preservação da confidencialidade”. Esse documento foi assinado pelos participantes, que ficaram com uma cópia assinada, comprovante de que foram informados e que consentiram participar (Anexo 3). Deste modo, os nomes e setores aos quais pertencem/pertenciam os profissionais da SEME não são mencionados para que não se realize a identificação.

Ainda sobre essa questão, mencionamos que o nome da cidade e, do mesmo modo, necessariamente, a rede de ensino à qual o estudo se reporta, não foi alterado. Isso porque nos pareceu necessária a descrição da instituição, assim como do local onde a mesma se situa, já que, de alguma forma, é nosso intuito tornar este estudo uma possibilidade de reflexão e construção de políticas e programas de formação naquela cidade. Entendemos que, por seu carácter “utilitário”, a menção à cidade e à rede municipal não comprometerá o respeito pelas questões éticas deste estudo e a não identificação das pessoas que participaram como informantes garantirá, por seu lado, a preservação do seu anonimato.

6.1.2 Documentos Institucionais

Ao buscar contextualizar a Formação em Serviço (Encontro de Áreas Específicas) na rede municipal de Cariacica descrevendo a trajetória da estruturação deste programa de formação, tornou-se estritamente necessária a consulta e análise de documentos produzidos por esta instituição, assim como aqueles que orientam sua ação. Sem dúvida, neste estudo, a análise de documentos institucionais e políticos é uma significativa fonte de dados.

Desta forma, como parte do procedimento de recolha de dados, solicitamos formalmente à Secretaria de Educação a documentação institucional e política, em 19 de outubro de 2011, sendo esta autorizada por meio do ofício nº1066/2011, em 08 de dezembro de 2011. Destacamos ainda que, para além dos documentos inicialmente solicitados, durante o processo de recolha de dados, outros se tornaram importantes. São eles:

- a) Relatório do desenvolvimento dos Encontros de Áreas dos anos de 2007 e 2008;
- b) Memorial de gestão do programa Escola em Ação (2005 - 2008);
- c) Plano de Melhoramento da Educação (2005-2008);
- d) Plano de Ação do Setor de Ensino Fundamental 2007;
- e) Projeto de reorganização do plano de ação da equipe de “ensino fundamental” e reestruturação da equipe;
- f) Política de Formação Continuada do Município de Cariacica 2010 – 2013;
- g) Plano Operacional de Educação em Cariacica do ano de 2010.

6.1.3 Participantes

Configuram-se como participantes deste estudo: a) Técnicos da SEME que estiveram/estão em cargos de coordenação das Formações em Serviço, mais especificamente dos Encontros de Áreas Específicas; e b) Professores/as que participaram dos Encontros de Áreas Específicas nos anos de 2007 e 2008.

6.1.3.1 Técnicos/as da Secretaria Municipal de Educação

Ao buscar conhecer as percepções dos diferentes atores envolvidos no processo de construção dos Encontros de Áreas Específicas, pareceu-nos de extrema importância ouvir aqueles que atuaram diretamente em sua organização e desenvolvimento, ou seja, os técnicos da SEME que coordenavam esta ação. Destacamos que o primeiro contato para entrevista foi realizado com a pessoa que se encontra atualmente envolvida na coordenação dos Encontros de Áreas. Pareceu-nos importante fazer uma entrevista de caráter “informal” com esta pessoa devido à realização do Grupo Focal que aconteceria no mês de dezembro, pois imaginávamos que, certamente, os/as professores/as

mencionariam o que vivenciaram no ano de 2011 e gostaríamos, assim, de estar a par da situação atual para melhor conduzir a discussão durante a sua realização.

De acordo com Patton, citado por Moreira (2007:204), a entrevista informal é caracterizada “*pelo desenvolvimento e realização das perguntas no contexto e no decurso da interacção (sem uma selecção prévia de temas concretos, nem uma redacção prévia de perguntas)*”. Assim, entendemos que a entrevista Informal era a que mais atingia nosso objetivo de conhecer como se desenvolveram os Encontros de Áreas nos anos de 2010 e 2011, ou seja, havia um tema dado para a partida, contudo, no desenvolvimento e na interação, as questões foram sendo aprofundadas e novos temas e subtemas, que não estavam previstos, emergiram.

Posteriormente à realização do grupo focal com os/as professores/as da rede de ensino, como já mencionado, surgiu a necessidade de informações acerca do desenvolvimento dos Encontros no momento anterior ao que trata a problemática deste estudo, assim como o aprofundamento de questões relativas ao período de 2007 e 2008. Foi então necessária a realização do contato com mais três técnicos, o que só foi possível durante o período em que já nos encontrávamos em Portugal. Desse modo, o contato com uma dessas pessoas foi realizado por meio de entrevista por vídeo-conferência e as outras duas, em forma de questionário aberto, como já referimos.

Sobre essa questão, esclarecemos que, para as duas entrevistas, a presencial e a por vídeo-conferência, fez-se gravação de áudio e, posteriormente, a transcrição. Destacamos ainda que aquelas que enquadrámos como questionário aberto caracterizaram-se por uma troca de informações via *email*, tendo sido possível reencaminhar, quando necessário, para complementação ou melhor exemplificação das questões.

6.1.3.2 Professores/as de Áreas Específicas

Ao buscar conhecer as percepções dos/as professores/as das diferentes áreas de atuação acerca do desenvolvimento da Formação em Serviço, o método

do Grupo Focal pareceu-nos uma ferramenta necessária, isto porque, como ressalta Gatti, a pesquisa com grupos focais tem por objetivo “*captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários*” (2005:09). Desta forma, a opção por esse método tem fundamentalmente o propósito de permitir fazer emergir a multiplicidade de pontos de vista a partir da interação dos participantes. Ressaltamos ainda que outro fator que torna esse método adequado é a questão temporal. Trata-se de discussões sobre questões e vivências ocorridas há, pelo menos, quatro anos atrás. Sendo assim, a interação possibilita, a nosso ver, o maior ordenamento de lembranças.

No que diz respeito à composição do Grupo Focal, ou seja, à escolha dos/as participantes, é importante considerar, como ressalta Gatti, os critérios associados à pesquisa. Acerca dos critérios, era fundamental que os/as informantes tivessem participado dos Encontros de Áreas nos anos de 2007 e de 2008, tendo vivenciado, assim, os diferentes modelos de Formação em Serviço e participado do momento de reordenamento e construção da nova proposta.

Conforme já descrevemos, no ano de 2008, podemos caracterizar o desenvolvimento dos Encontros de Áreas agrupando as áreas/disciplinas em 3 grandes grupos, cuja aproximação e caracterização enquanto grupo é o modo como funcionaram. É importante mencionar que esse agrupamento foi realizado a partir dos relatórios da SEME, onde há registro de cada Encontro de Área realizado, com detalhes de como cada área/disciplina se organizou, enquanto temática e modelo de formação, em 2008. Foi tomando como referência esses documentos que organizamos as disciplinas/áreas em três grupos.

Destacamos ainda que as áreas foram localizadas nos Grupos 1, 2 ou 3, tendo como critério o perfil mais presente no decorrer do ano. Por exemplo: a área de História teve quatro encontros realizados durante o ano de 2008 e em um desses encontros realizou-se uma oficina de vídeo, coordenada por um dos professores da rede, contudo, como a maioria dos encontros estava estruturada em torno dos estudos de campo, a área de História foi localizada no Grupo 2.

Cabe ressaltar ainda que o Grupo 1, denominado por “Problematização de questões relativas às Áreas/disciplinas na rede de ensino de Cariacica”, pode ser

entendido como a busca dessas áreas/disciplinas em solucionar questões relativas à sua respectiva disciplina no contexto de Cariacica, não relacionando de forma direta questões voltadas à prática profissional, mas sim uma preocupação mais geral relativa à área de conhecimento. Por exemplo: a disciplina de Língua Portuguesa ocupou-se em organizar e sistematizar os objetivos educacionais que cada profissional trabalhou em suas unidades escolares, a fim de organizar um currículo único para a rede municipal a partir das séries/anos do ensino fundamental. Do mesmo modo, a disciplina de Educação Física ocupou-se, na maioria dos encontros, com a organização e problematização da área de Educação em Cariacica, buscando construir discussões e fomentar um projeto de Seminário Municipal onde fossem discutidas questões relacionadas à Educação Física na rede de ensino municipal. A tabela a seguir ilustra os três grupos.

Quadro 1 – Formas de funcionamento dos Encontros de Áreas em 2008

GRUPOS		
GRUPO 1 – Problematização de questões relativas às Áreas/disciplinas na rede de ensino de Cariacica	GRUPO 2 – Estudo de Campo	GRUPO 3 – Apresentação de projetos escolares , palestras e oficinas
Língua Portuguesa Educação Física	História Ensino Religioso Artes Geografia	Matemática Língua Inglesa Ciências

Definidos esses três modos de funcionamento, em 2008, e demarcadas que áreas se enquadrariam em cada modo de funcionamento, deveríamos, a seguir, decidir se a melhor opção para constituição do grupo focal seria:

a) realizar um grupo focal para cada um dos modos de funcionamento, ou seja, um grupo focal com o “Grupo 1”, um outro grupo focal para “Grupo 2” e outro grupo focal para o “Grupo 3; ou b) realizar um grupo focal com representação dos 3 modos de funcionamento.

Ao considerar os objetivos do estudo, optamos por constituir **um grupo focal com representação dos três modos de funcionamento**. Essa opção se justifica pelo fato de entendermos que, se nosso objetivo está diretamente relacionado a modelos/programas de formação contínua, especificamente ao desenvolvimento de um mesmo programa de formação, no ano de 2008, pelas diferentes áreas de atuação, compor um grupo onde pudessem ser refletidas pelos professores/as as dinâmicas da construção desses espaços sobre um aspecto mais geral que lhes possibilitasse perceber as três formas/grupos seria, na nossa opinião, mais eficaz para atingir nossos objetivos, do que realizar uma discussão mais específica onde cada grupo discutisse individualmente seu próprio modo de funcionamento, sem se dar conta que dentro de um mesmo programa de formação, outros grupos se constituíram de forma diferenciada.

De acordo com Gatti, a composição do grupo focal deve basear-se em *“algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema”* (2005:18). No nosso caso, fica evidenciada a homogeneidade a partir do momento em que todos os professores participaram de um mesmo programa de formação continuada, assim como a variação se caracteriza por termos em um mesmo grupo as três formas de constituir o espaço de formação.

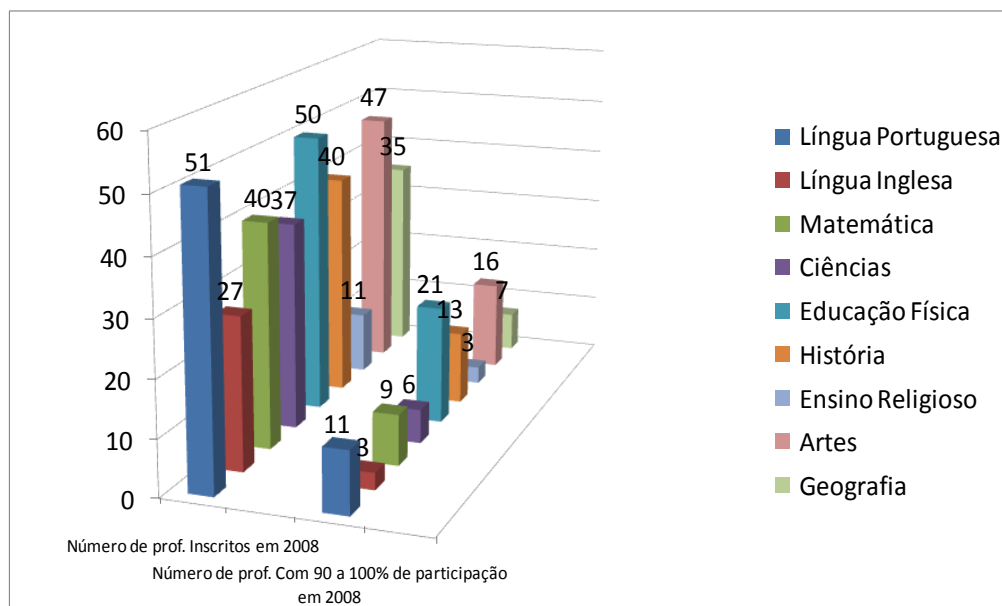
Assim, definido que o grupo focal seria composto por uma área de cada um dos três modos de funcionamento, em 2008, optamos por utilizar como critério para a definição de que áreas comporiam o grupo o alto índice de participação dos/as professores/as, conforme demonstra a tabela abaixo:

Quadro 2 – Índice de frequência nos Encontros de Áreas em 2007 e 2008

ÁREA/DISCIPLINA	ÍNDICE DE FREQUÊNCIA EM 2008	ÍNDICE DE FREQUÊNCIA EM 2007
Língua Portuguesa	21%	27%
Educação Física	42%	38%
História	32%	38%
Ensino Religioso	27%	50%
Artes	34%	56%
Geografia	20%	50%
Matemática	21%	11%
Língua Inglesa	11%	25%
Ciências	30%	50%

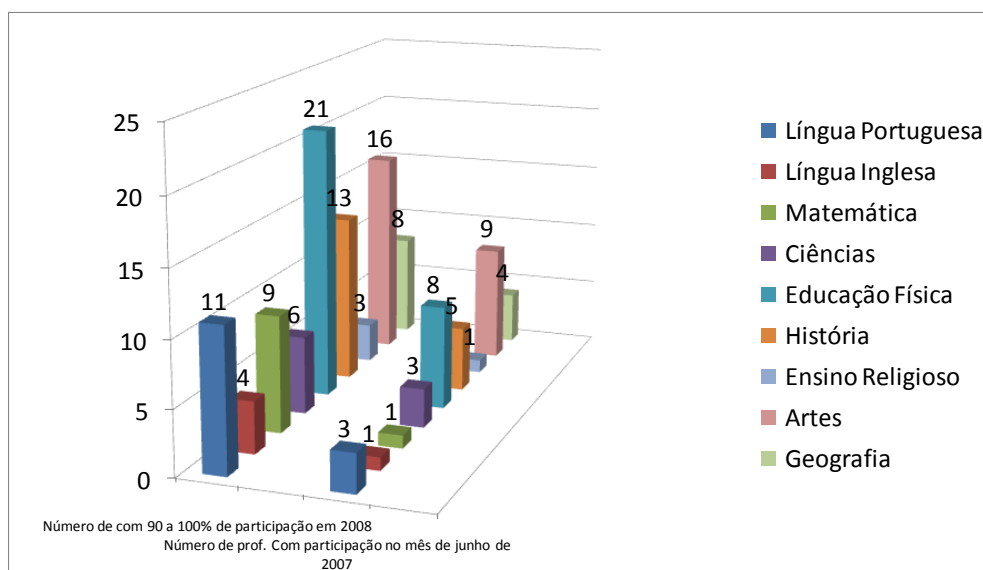
Conforme podemos verificar na tabela acima, as áreas que tiveram mais participação dos/as professores/as foram: no “Grupo 1”, Educação Física; no “Grupo 2”, a Artes; no “Grupo 3”, Ciências. Desta forma, definimos essas áreas para compor o grupo focal. Após, a definição de quem seriam os informantes/sujeitos passou também pelo critério da participação nos Encontros e os/as professores/as deveriam ter: a) entre 90 a 100% de participação nos Encontros de Áreas em 2008 e b) mais de 50% de participação em 2007. Os gráficos a seguir ilustram o quantitativo de professores a partir do qual foi composto o grupo focal. O gráfico 1 faz referência ao critério “quantitativo de professores que tiveram entre 90 a 100%” de participação no ano de 2008.

Gráfico 1 – Número de professores/as inscritos e com alta participação em 2008



Contudo, não foi possível realizar a contento o critério “mais de 50% de participação em 2007”, conforme planejado, isso porque não se conseguiu identificar, na SEME, todas as listas de frequência dos encontros ocorridos naquele ano, pelo que foi considerada apenas a lista de participação no mês de junho. Esse fato acabou limitando o número de professores que importaria ter presente, conforme apresenta o gráfico 2.

Gráfico 2 – Professores com alta participação em 2008 e que participaram em 2007



Definimos a participação de dois professores/as de cada uma das áreas selecionadas, tendo então o número total de seis participantes. De acordo com Gatti (2005), visando abordar questões de maior profundidade, pela interação do grupo, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre 06 a 12 pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de 10 pessoas.

Os/as professores/as foram selecionados de forma aleatória (randômica). Foi realizado contato telefônico e agendada uma conversa na unidade de ensino com o objetivo de explicar o estudo e a importância de participação dos mesmos. Todos/as os/as professores/as contactados aceitaram participar do estudo, não existindo assim a necessidade de novos contatos. A realização do grupo focal foi em 21 de dezembro de 2011 e estiveram presentes cinco professoras das seis convocadas, sendo que a ausência não foi justificada com antecedência. Foi utilizada a sala de vídeo de uma escola da Rede de Ensino de Cariacica, organizando-se as cadeiras de modo que favorecesse a interação das participantes, dispondo-as em círculo, colocando as participantes face a face. A reunião marcada para as 09h teve início às 09h40 e término aproximadamente às 11h50. A conversa foi gravada e posteriormente transcrita para categorização e análise.

É necessário destacar que a posição adotada por nós no que se refere ao grupo focal vai ao encontro da apresentada pela pesquisadora brasileira Bernadete Angelina Gatti, quando, em sua obra “Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas”, se posiciona a favor do entendimento de que na técnica do grupo focal, como meio de pesquisa deve prevalecer:

As redes de interações, a criação de um campo interativo próprio ao grupo, que, embora focado em um tema, oferece a oportunidade de trocas e insights em um processo comunicativo flexível entre os participantes. As interações que assim produzem é que serão objeto das análises na busca de explicações para o problema de pesquisa, explicações não meramente descritivas ou opinativas correntes, mas aprofundadas por eixos conceituais mais densos.” (Gatti, 2005:38)

Desta forma, o processo foi conduzido de modo a que não existisse um roteiro imposto pelo moderador, com uma determinada sequência de questões a serem respondidas, como tarefas a serem cumpridas. Como poderá ser verificado na transcrição do Grupo Focal, foi valorizada a interação entre os participantes. Para registro das entrevistas, utilizamos um gravador de voz MP3, caderno de campo e caneta. Dispúnhamos da folha com o roteiro das questões norteadoras e os termos de consentimento livre e esclarecido (com duas laudas, sendo uma para os responsáveis e outra para arquivar junto aos documentos da pesquisa). Ressaltamos ainda que foram disponibilizados materiais de apoio para discussão, como tabelas de avaliação dos Encontros de Áreas realizados pelos próprios professores (Anexo 4).

Apresentamos, na tabela a seguir, uma caracterização genérica das professoras que participaram do estudo. Conforme já mencionamos, os nomes utilizados são fictícios, a fim de ser respeitado o direito ao anonimato das participantes. Ressaltamos, ainda, conforme já explicitado, que constam apenas cinco professoras devido à ausência de uma delas no dia da realização do grupo focal.

Quadro 3 – Caracterização do Grupo Focal

	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	ANO DE INGRESSO SEME CARIACICA	NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE ATUOU NA SEME	MUNICÍPIO ONDE RESIDE
Prof. ^a Nicole	Ciências	09	2005	01	Cariacica
Prof. ^a Carmen	Ciências	26	**** ¹⁹	01	Cariacica
Prof. ^a Rosemere	Educação Física	34	2006	01	Vila Velha
Prof. ^a Mara	Educação Física	21	1991	02	Vila Velha
Prof. ^a Sirlene	Artes	08	2006	03	Vila Velha

¹⁹ Essa questão não foi mencionada pela Carmen por esta não pertencer à rede municipal, e sim à rede estadual de ensino, mas atuou durante todo período em uma escola que foi municipalizada.

6.2 Análise dos Dados – “Pasar haciendo caminos”

O primeiro passo para a análise foi a conversão dos dados por meio da transcrição das entrevistas e do grupo focal. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002:106), *“a transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto”*. Desta forma, a priori, procuramos transcrever as entrevistas a partir da gravação de áudio do grupo focal, integralmente, inclusive com as questões norteadoras feitas pela pesquisadora, para à posteriori ser possível a organização, categorização e análise dos dados.

Para auxiliar no processo de categorização dos dados, utilizamos como suporte os procedimentos da “análise de conteúdo” que, para Bardin (1977:44), constitui *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e reprodução (...) destas mensagens”*. A autora classifica a análise de conteúdo nas três fases seguintes:

- 1) Pré-análise – é a fase de organização do material que compõe o corpus do estudo. É caracterizado como um período que tem como foco operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, considerando o que a autora chamou de três missões: a) seleção dos documentos a serem analisados; b) formulação das hipóteses e objetivos, e c) elaboração dos indicadores que sustentem a interpretação final. Esses três fatores não necessariamente acontecem de maneira cronológica sucessiva. Mesmo que o material esteja organizado, precisa ser estudado detalhadamente seu conteúdo, as palavras e frases que o compõem. Bardin (1977) sugere assim: a) a leitura flutuante; b) a escolha dos documentos; c) a formulação das hipóteses e dos objetivos; d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; e) a preparação do material.

2) Exploração do material – consiste essencialmente em “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977:127). Nessa etapa, o corpus é examinado com mais profundidade, para se definir as unidades de registro que serão utilizadas pelo pesquisador/a.

3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – etapa em que os materiais obtidos e selecionados são tratados de modo a se tornarem significativos e válidos, fazendo uso dos instrumentos necessários, como, por exemplo, porcentagens, quadros, tabelas, diagramas etc. Cada pesquisador/a escolhe a que melhor contemple seus objetivos.

Considerando os aspectos e etapas relativos à análise de conteúdo para Bardin, passaremos a descrever, a seguir, de forma sistemática, os percursos escolhidos, para que fique demarcado que a nossa vivência profissional, assim como a nossa experiência de vida - que nos aproxima tanto do contexto quanto dos sujeitos que participaram como informantes – nos impulsionou a uma frequente preocupação e a uma postura de racionalizar esta proximidade, no sentido de evitar o espontaneísmo e a simplicidade que poderia induzir, devido à familiaridade.

Feitos esses esclarecimentos, passaremos à apresentação dos passos percorridos durante o processo de categorização e análise do material. De fato, o processo se configurou de modo muito mais conflituoso e dinâmico do que é possível descrever neste texto, pois se trata de um caminho marcado por idas e vindas, por tentativas, não seguindo um conjunto de etapas como se essas fossem processuais. Desse modo, o que apresentaremos a seguir pode-se denominar de a última etapa deste longo processo de construção/organização.

Uma primeira questão que entendemos ser primordial, e que antecedeu a categorização dos dados, é o entendimento de que esses deveriam ser mobilizados a partir de uma organização temporal. A questão temporal parece ser uma questão central ao se considerar tanto o caráter processual do desenvolvimento dos Encontros de Áreas nos diferentes anos, quanto os próprios dados coletados. Com relação a essa característica temporal, presente nos

dados, destacamos o fato de as entrevistas com técnicos da SEME serem realizadas com diferentes pessoas, em função do ano em que atuaram naquele contexto. Assim, também, no grupo focal, realizado com os/as professores/as, estes relatam, na maior parte do tempo, a partir de um desenvolvimento cronológico, cada um dos anos em que lá estiveram.

Tendo em vista que qualquer tipo de organização das categorias poderia e deveria ser estruturada a partir da questão temporal, passamos de fato ao momento da leitura dos dados transcritos, que foi realizada de forma exaustiva. Optamos por iniciar com a categorização das entrevistas dos técnicos da SEME.

6.2.1 Categorização das Entrevistas

Após exaustiva leitura das transcrições das entrevistas e questionários realizados com técnicos da SEME, foi possível identificar que, basicamente, as entrevistas traziam três questões gerais: a) Informações de carácter pessoal, como a chegada no setor e funções que desempenhavam, além de outros contextos de atuação anteriores à chegada ao setor; b) questões relativas ao desenvolvimento dos Encontros de Areas Específicas; c) questões que faziam referência aos professores ou à cidade, ou mesmo à administração do governo/SEME.

De alguma forma, esta nos pareceu uma primeira possibilidade de organização. Com isso, fomos agrupando, a partir destas três questões gerais, todos os trechos que faziam referência às mesmas nas entrevistas/questionários. Após esta primeira organização, passamos às subcategorias, ou seja, novamente reagrupar em categorias mais específicas, sobre o “assunto/temática” que os entrevistados abordavam. Assim, nossas tabelas/grelhas de análise foram organizadas horizontalmente, a partir de três períodos, conforme a questão temporal, sendo o primeiro período aquele anterior ao ano em que se apresenta a problemática do estudo, o segundo como o central, ou seja, os anos de 2007 e 2008, e o terceiro período, informações que retratam tudo que ocorreu após 2008.

Iniciada a organização das grelhas a partir das entrevistas/questionários de pessoas que atuaram anteriormente no foco da pesquisa, demos continuidade a

este trabalho de organização das outras entrevistas seguindo a mesma lógica e aproveitando a estrutura já organizada para a primeira, mas também acrescentando outras novas categorias que apareciam devido à especificidade de cada período. Conforme já foi mencionado, durante o período que compreende 2005 até os dias atuais, este programa de Formação em Serviço teve diferentes formatos e foi organizado por diferentes programas na SEME.

Essa característica é marcante quando analisamos o desenvolvimento dos Encontros de Áreas. Devido ao caráter processual, é comum o aparecimento de categorias que, se de fato fossem tratadas neste trabalho, surgiriam em um ano e nele mesmo desapareceriam. Sendo assim, avaliamos que não parecia ser uma estratégia interessante para se perceber continuidades e discontinuidades no desenvolvimento dos Encontros de Áreas e dar a devida atenção ao caráter processual presente em todo o trabalho. Então, optamos por ter subcategorias mais gerais, para que fosse possível perceber mais facilmente o caráter processual dos dados. A tabela a seguir apresenta a organização das categorias neste trabalho.

Quadro 4 - Categorias decorrentes das entrevistas com as técnicas da SEME

Categorias	Descrição
Informação de Carácter Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> Atividade profissional tanto no período de atuação na SEME de Cariacica quanto em outros contextos profissionais.
Caracterização da Cidade	<ul style="list-style-type: none"> Caracterização e representações da cidade de Cariacica no aspecto político-administrativo e histórico-cultural em diferentes períodos/anos.
Caracterização da SEME	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizações da organização Interna da SEME de Cariacica, assim como aspectos relacionados aos programas e projetos de formação de professores/as.
Encontros de Áreas Específicas: Histórico e Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> Histórico do desenvolvimento dos Encontros de Áreas Específicas na SEME de Cariacica desde a criação do espaço de formação à estruturação e percalços na implementação do projeto.
Concepção de Formação e/ou do Espaço de Formação	<ul style="list-style-type: none"> Concepções acerca da formação contínua de professores/as desenvolvidas e/ou que deveriam ser desenvolvidas na SEME de Cariacica a partir do projeto “Encontro de Áreas Específicas”
Concepção sobre professores no Espaço de Formação	<ul style="list-style-type: none"> Concepções que as técnicas da SEME de Cariacica tinham/têm dos professores/as que participaram/participam dos Encontros de Áreas Específicas.

6.2.2 Categorização do Grupo Focal

Para categorização de grupo focal utilizamos basicamente os mesmos procedimentos utilizados nas entrevistas/questionários. De acordo com Gatti (2005), os procedimentos a serem adotados durante a categorização e análise dos dados em grupos focais devem estar associados ao modo como foram planejados e executados. Assim, se o trabalho foi realizado com um roteiro e participação do moderador de forma mais flexível, terão sido criadas boas condições para a interação e participação dos sujeitos.

Procuramos também, neste caso, realizar a leitura exaustiva dos dados recolhidos durante o processo e identificando que, de forma geral, as questões apontadas pelos professores faziam referência a: a) desenvolvimento dos encontros de áreas; b) outras formações em que participaram tanto naquela rede de ensino quanto em outros momentos da vida e em outras cidades; c) usos que fizeram ou que entendem devem ser feitos do espaço da formação durante este período; d) questões que abordam as percepções deles sobre eles próprios; e) questões da cidade ou da rede municipal de ensino. De fato, estas se tornaram as grandes categorias que novamente foram organizadas a partir de uma estruturação temporal. Apresentamos na tabela abaixo a organização das categorias de análise do Grupo Focal.

Quadro 5 - Categorias decorrentes do Grupo Focal

Categorias	Descrição
Caracterização da cidade	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização e representações da cidade de Cariacica no aspecto político-administrativo e histórico-cultural em diferentes períodos/anos.
Encontro de Áreas Específicas: Histórico e Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> • Histórico do desenvolvimento dos Encontros de Áreas Específicas na SEME de Cariacica desde a criação do espaço de formação à estruturação e percalços da na implementação do projeto.
Concepção de Formação: Usos do Espaço da Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções e usos do espaço de formação (Encontro de Áreas Específicas) pelas professores/as, nos diferentes períodos/anos.
Concepção de Professor: Caracterização do Magistério	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções e representações de professores/as que participaram dos Encontros de Áreas Específicas e, questões relacionadas as representações de grupos disciplinares.
Outras Formações	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções sobre a participação em outras formações na cidade de Cariacica e também, em outras cidades.

Categorizados os dados, passaremos, a seguir, ao que denominamos de “Parte III” desta dissertação, em que apresentaremos quais questões centrais serão aprofundadas e consideraremos todo esse processo de análise a partir do conceito de triangulação de dados proposto por Trivinho (1987). De acordo com o autor, esta técnica tem por objetivo,

Abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos. (Trivinhos, 1987:138)

Desta forma, as questões centrais deste estudo serão analisadas a partir das relações entre SEME (na figura das técnicas e das coordenadoras), Professores/as da Rede Municipal de Ensino e Políticas de Formação, tentando, assim, compreender o fenômeno a partir das diferentes relações estabelecidas entre eles.

7. REFLEXÃO SOBRE OS DADOS ENCONTRADOS: CONHECER E AVANÇAR

Procuraremos, neste capítulo, descrever e aprofundar algumas temáticas e questões, entendidas por nós como centrais para se compreender o processo de construção dos Encontros de Áreas Específicas do Município de Cariacica. Dessa forma, por meio dos documentos e orientações da Secretaria de Educação, e através dos discursos das professoras e técnicas da SEME, passaremos a descrever e discutir alguns pontos.

Nossa análise está orientada e estruturada a partir do diálogo e das relações (de proximidade e distanciamento) que aparecem tanto nas entrevistas realizadas com técnicas da SEME, quanto com as professoras que participaram do grupo focal. Apresentaremos os dados utilizando a triangulação dos três eixos (análise documental, discurso das técnicas da SEME e professoras), desenvolvendo-os a partir de quatro temáticas gerais: 1) Caracterização da Cidade (sistema Municipal e Sistema Político); 2) Encontro de Áreas Específicas: Histórico e Contextualização; e 3) Concepção de Formação e de Concepção de Professor; 4) Implicações e considerações ligadas a Instituição Administrativa. Apresentamos sinteticamente esta organização no quadro abaixo.

Quadro 6 – Categorização dos Dados

TEMÁTICAS	ENTREVISTAS TECNICAS SEME	GRUPO FOCAL PROFESSORAS	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E POLÍTICAS
Temática 1	Caracterização da Cidade	Caracterização da Cidade	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório Geral: Encontros de Áreas 2007 e 2008 • Plano de Ação do Programa de Educação Continuada • Plano de Ação do Ensino Fundamental LDBEN
Temática 2	Encontros de Áreas Específicas: Histórico e Contextualização	Encontros de Áreas Específicas: Histórico e Contextualização	
Temática 3	Concepção de Formação e/ou do Espaço de Formação	Concepção de Formação: Usos do Espaço da Formação	
	Concepção sobre professores no Espaço de Formação	Concepção de Professor: Caracterização do Magistério Outras formações	
Temática 4	Caracterização da SEME		
	Informação de Caráter Pessoal		

No que se refere à organização das categorias em temáticas a serem analisadas, gostaríamos de destacar duas questões. A primeira é que, embora organizadas a partir de temáticas para melhor apresentação e análise dos dados, a problematização se contrói de maneira flexível e alguns pontos atravessam as temáticas e são problematizados em outros momentos a partir de outros enfoques. A segunda questão, tem relação com a categoria “informação de caráter pessoal”, que não é apresentada por entendermos que informações de cunho pessoal não seriam relevantes e poderiam comprometer o anonimato das participantes.

7.1 Lócus, Sistema Municipal e Sistema político: estabelecendo relações

A pobreza marcou a história da cidade de Cariacica. Nas últimas décadas do século XX, e nos primeiros anos do século XXI, o pouco volume de investimentos públicos e a falta de compromisso político dos administradores desencadearam inúmeros problemas. De acordo com Oliveira (2011:04), *“Cariacica adquiriu e manteve, no decorrer de sua história, o estereótipo de município que abriga os bairros pobres, violentos e perigosos, assim como as invasões e loteamentos irregulares”*. Acerca desta questão, Siqueira (2012) esclarece que os bairros cresceram sob a sombra do desordenamento urbano e social; *“ruas sem pavimentação, falta de saneamento básico, moradias irregulares, destruição dos recursos ambientais, deficiência de serviços de educação, saúde, lazer e transporte coletivo, problemas de segurança pública, estagnação econômica local, carência de oportunidades de trabalho e renda”*. Siqueira destaca ainda que a baixa autoestima da população gerava sentimentos como: a vergonha e a repulsa a tudo que vinha do lugar.

Como podemos observar no trecho a seguir, as marcas postas pela história da cidade, traduzem-se no discurso de uma das professoras durante a realização do grupo focal, quando ressalta o “imaginário” social presente:

Antes de entrar na rede, Cariacica era vista assim (pausa) como zona rural. Perguntavam, você vai trabalhar na roça? O que você vai fazer daquele lugar? Lugar horroroso que não tem nada para oferecer a ninguém! Então muitos dos meus colegas tinham esse pensamento ne, uma visão mais preconceituosa. (Prof.^a Sirlene)

No decorrer de décadas, a falta de perspectivas e estruturação no mercado de trabalho local, forçava milhares de trabalhadores de diferentes idades a se deslocar, todos os dias, em direção aos demais municípios da região metropolitana em busca de oportunidades de trabalho. Dessa forma, Cariacica transformou-se em uma *“cidade dormitório”*, na medida em que os/as moradores/as deslocavam-se diariamente em direção às regiões vizinhas. (Siqueira, 2012).

O município viveu três décadas de instabilidade política, desorganização e ineficiência administrativa devido aos desmandos de uma oligarquia dominante.

De acordo com Siqueira (2012), ao longo de 30 anos, 19 prefeitos se revezaram no poder, num tempo marcado por fraudes eleitorais, disputas antidemocráticas, exploração da população e desrespeito aos direitos humanos, com a repressão e o assassinato de lideranças políticas, religiosas e comunitárias. Segundo Oliveira (2011:06-07), *“Cariacica guarda, em sua história política, as marcas do clientelismo, do mandonismo e da instabilidade Institucional (...) a partir de 1982, somente 2 (dois) prefeitos cumpriram seus mandatos integralmente”*.

Com relação aos aspectos da Educação Municipal, ressaltamos que foram significativas as mudanças que ocorreram nesta cidade nos últimos 07 anos, conforme destaca Oliveira (2011)

o processo eleitoral de 2004 revela-se um divisor de águas no que diz respeito à gestão da coisa pública em Cariacica, especialmente no que tange à política educacional empregada. Eleito no segundo turno, com 121.993 votos válidos (72,43 %) contra 46.440 votos (27,57 %) do então prefeito Aloísio Santos (PSDB), que tentava a reeleição, o professor Hélder Salomão (PT) elencou como uma de suas prioridades a educação. O modelo de gestão adotado, seguindo, inclusive, uma tradicional orientação partidária de democracia direta, foi o da Gestão Democrática.

Muitas ações foram desenvolvidas a partir de 2005, entre elas podemos citar a realização do concurso público que mudou significativamente o quadro de profissionais da rede municipal, que em 2004 possuía apenas 493 professores efetivos e em 2010 este número era já de 1.977 (Cariacica em dados). A esse respeito, Oliveira (2011) destaca que com relação às vagas de docentes e profissionais técnicos das escolas, até 2004, cada membro do legislativo (vereadores) e alguns membros do poder executivo tinham cotas de indicação de tais profissionais. Destaca ainda que com este funcionamento *“era inevitável que os professores e profissionais da educação se tornassem verdadeiros reféns dos mandatários políticos e passassem o período de férias se submetendo a implorar por uma vaga”*. (Oliveira, 2011:08)

Dessa forma, o processo seletivo de títulos para professores, em 2005, rompe com esta tradição, além de fazerem existir critérios de qualificação profissional para ocupar as direções e demais cargos nas escolas. Em 2006, o critério continuou sendo um processo seletivo, e no início do ano letivo foi realizado o primeiro concurso público de provas e títulos para o magistério, depois

de mais de 15 anos. Considerando o “histórico” apresentado acima, ressaltamos o reconhecimento por parte das professoras e técnicas da SEME, que participaram deste estudo, do trabalho iniciado pela Gestão Municipal no ano de 2005, destacando em suas falas as situações vividas na cidade, anterior a este período, conforme podemos observar abaixo.

Antes da entrada do prefeito Helder existia sim um movimento de formação em Cariacica, mas não era estruturado. Existiam formações esporádicas e sem continuidade. Somente com a chegada do Helder e da Secretária de Educação Célia, houve uma preocupação em se designar uma tarefa e um programa para isso. (Técnica 2)

Segundo algumas pessoas, a educação em Cariacica era um caos naquele momento né? Era um feudo político; se você não se unisse aquele grupo estava fora. (Prof.^a Rosemare)

7.2 Encontro de Áreas Específicas: Histórico e Contextualizações

Foi possível precisar, por meio das entrevistas realizadas com as técnicas da SEME, que o início dos Encontros de Áreas Específicas se deu a partir do segundo semestre de 2006, sendo este idealizado e organizado pelo Programa de Educação Continuada. Uma das técnicas responsáveis pela organização dos Encontros, neste período, explica que o espaço foi criado para possibilitar aos professores/as discussões e construção de saberes coletivamente, conforme destaca o documento emitido pelo Programa de Educação Continuada às Unidades de Ensino.

Formação em serviço: encontros que são realizados no horário de trabalho, normalmente 03 encontros por ano, com o objetivo de promover diálogo entre os pares que vivenciam o contexto pedagógico diariamente e aproximar interesses de estudos, compartilhar discussões, experiências, e saberes, levantar hipóteses para busca de soluções de problemáticas e empreender possíveis resultados. (CISEME-PMC-Nº1982/2006)

Contudo, os/as professores/as acabaram por utilizar o espaço para outros fins não necessariamente ligados a formação. A técnica da SEME ressalta que o espaço foi utilizado para realizar “reclamações”, “lamentações”, “relatos de

problemas existentes nas escolas” e “desabafos”. Ressalta, ainda, que foi permitido pela coordenação que assim acontecesse,

A proposta inicial era de reunirmos estes profissionais para discutirmos as dificuldades e problemáticas de cada área, mas as reclamações, lamentações eram tantas sobre a direção, coordenação das Unidades de Ensino que a (técnica 1) optou por deixar esse primeiro momento para um desabafo e assim aconteceu. (Técnica 2)

É fato que os Encontros de Áreas, em 2006, duraram pouco tempo uma vez que, dada a falta de estruturação prévia do espaço e as críticas por parte de diretores/coordenadores das unidades de ensino, eles foram suspensos.

Os diretores e coordenadores ficavam indignados com as saídas frequentes dos professores. Com tantas reclamações e, como a SEME ainda não tinha previsto os encontros no calendário escolar, os encontros foram suspensos. (Marta Rosa)

É possível perceber a fragilidade da ação de Formação, tanto em sua estruturação/organização quanto na influência de fatores externos, no caso reclamações/queixas, que contribuíram para sua suspensão. Como demonstra o trecho da entrevista realizada com uma das técnicas responsáveis pelo desenvolvimento dos Encontros em 2006, a Secretaria de Educação ainda passava por grandes mudanças organizacionais: *“Em maio de 2006 não tinha nada ainda. Tinha uma grande mistura de gente. A divisão era apenas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Administrativo (Técnica 1)”*.

De fato, se considerarmos o histórico apresentado anteriormente, e toda a estruturação do sistema de Educação na cidade de Cariacica, é possível compreender esta fragilidade. Se analisarmos o trecho acima, identificamos a existência de uma Secretaria de Educação em processo de organização. Podemos observar que não há ainda um programa/setor responsável por encaminhar situações relacionadas à Formação Profissional. Assim, parece ser simultânea a organização do sistema e a organização de projetos/ações de Formação. Se considerarmos os relatórios de gestão da SEME, identificamos que nos anos de 2005 e 2006 há um movimento de estruturação e organização da

rede de ensino, fundamentalmente na estrutura física/material²⁰ das unidades de ensino, tornando-se assim escassas as ações voltadas à formação profissional, e as que aconteceram estavam exclusivamente atreladas a Formação Contínua.

Uma outra questão importante a ser considerada é a pressão exercida por parte das direções das Unidades de Ensino quanto à realização dos Encontros de Áreas, ou melhor, as saídas dos profissionais das escolas para Formação. Essa questão será aprofundada, posteriormente, neste trabalho, já que se torna fundamental para se pensar o desenvolvimento da Formação de Professores em Cariacica. Conforme demonstraremos, a organização “dos tempos/espços” da Formação e sua relação com a organização interna das escolas, perpassa todo o período de realização dos Encontros de Áreas, embora tenha sido trabalhado de forma diferenciada nos diversos períodos.

Destacamos que a realização dos Encontros de Áreas em 2006, não tinha sido apontado, até à realização do grupo focal, como alvo de detalhamento em nosso estudo. Na medida em que, durante a realização do grupo focal, uma das professoras presente mencionou a realização dos Encontros em 2006 como fator determinante para a construção e estruturação dos encontros em 2007, pareceu ser necessário realizamos entrevistas com técnicos da SEME e assim, apareceram alguns elementos que nos ajudaram a entender o contexto em que se construíram os Encontros de Áreas.

Eu estava aqui anotando e lembrando um pouco como as coisas funcionaram. Eu gostaria de dizer que para a gente aparecer em 2007, teve toda uma caminhada em 2006. Já se tinha a ideia em Cariacica de deixar as quartas-feiras para essas reuniões nossas, esses encontros e não era esse o nome que tinha.
(Prof.^aRosemare)

²⁰ No ano de 2005, de acordo com o diagnóstico realizado na rede, o prefeito de Cariacica inicia o mandato com: a) 78 escolas, 62 próprias e demais alugadas com contratos vencidos, sendo que muitos dos prédios eram casas; b) equipamentos em péssimas condições e c) 3.056 profissionais atuando nas escolas sendo 72,1% contratos temporários. No primeiro ano de governo procurou-se organizar a rede de ensino e o diagnóstico realizado em 2007 já apresentava alterações nesse quadro com: a) 96 escolas sendo 93 prédios próprios e 3 convênios - 69 escolas foram reformadas e 18 construídas. b) compra de materiais e implementação de laboratórios de informática nas escolas. c) realização de concurso público em 2005 e a rede municipal passa a apresentar 3.223 profissionais sendo 30% contratos temporário, d) organização de conselhos de escola, legislação da gestão democrática, eleição de diretores, Plano de cargos, carreira e vencimentos, etc.

De fato, os Encontros de Áreas foram estruturados, em calendário, para acontecer apenas em 2007. Podemos identificar nos discursos das técnicas da SEME um conjunto de fatores que propiciaram a estruturação deste espaço, assim como, o formato/estrutura que teria. Uma primeira questão pontuada é a realização do primeiro Encontro Municipal de Educação²¹ de Cariacica, no ano de 2006.

Para que realizássemos outros Encontros Municipais de Educação, deveríamos dar instrumentos, espaço para debate e conagração desses profissionais. (Técnica 2)

De acordo com uma das professoras que participou do Grupo focal, houve também uma reivindicação por parte dos professores para manutenção e estruturação dos Encontros de Áreas.

Nós começamos junto a SEME a buscar um horário para que a gente se encontrasse, que a SEME conseguisse articular isso. Junto aquela equipe administrativa nós demos duro. Eu fui uma das que as vezes, na quarta-feira ia lá, era nosso dia de planejamento, falávamos com a direção das escolas e íamos lá, as vezes marcávamos com 10 pessoas e iam 2 ou 3, mas íamos, e falávamos, falávamos e falávamos. (...) Esse foi o primeiro passo, recebemos o que a gente reivindicou que era o horário e a disponibilização da SEME em estar organizando. (Prof.^a Rosemere)

Como se percebe, manter o espaço parecia importante tanto para a SEME quanto para os professores/as. Assim, a coordenação da Educação Continuada e representantes de Setores da SEME realizaram um levantamento de prioridades e indicaram nomes de pessoas ligadas a Universidades/Faculdades para desenvolver as palestras. Como reforça a técnica da SEME *“como era uma experiência piloto, pensamos em fazer formações mais gerais pois queríamos abordar temas como a alfabetização”*(Técnica 2).

Poderíamos considerar, de acordo com os dados até aqui apresentados que, para SEME era fundamental a criação e estruturação dos Encontros de Áreas devido a necessidade de proporcionar espaços para debates com vista à realização dos Encontros Municipais, e também para atender a demanda da transmissão de saberes por especialistas, acerca das questões da alfabetização.

²¹ Este Encontro apresenta formato semelhante àqueles desenvolvidos em Congressos e Seminários científicos, contudo realizado apenas para os professores daquela rede de ensino.

Assim, foi organizado um calendário anual dos Encontros de Áreas em que mensalmente os profissionais se reuniram na SEME para participar dos Encontros, que tinham como formato palestras sobre temáticas gerais relacionadas à Educação. A iniciativa dos Encontros de Áreas foi muito bem recebida pelos professores/as, conforme podemos observar nas falas a seguir:

Essa questão dos Encontros de Áreas, quando foi passado para nós professores foi uma grande conquista né? Até então nós não tínhamos nada parecido com isso. (Prof.^a Sirlene)

Porque nunca foi feito. Nunca tinha acontecido aqui essa organização. Muitas pessoas já conheciam porque vinham de outras redes. (Prof.^a Rosemare)

No começo eu achei interessante o fato de termos os encontros. (Prof.^a Nicole)

Foi bem legal a ideia da formação. Não tinha em Cariacica e começamos a ter. (Prof.^a Mara)

Contudo, parece que esta aprovação por parte dos professores/as, é transformada em queixas e solicitações de mudança, passado o primeiro Encontro. De acordo com relatórios da SEME, desde o primeiro encontro realizado no ano de 2007, aparece nas fichas de avaliação²² dos/as professores a reivindicação de discussões específicas em cada área de ensino. Algumas falas de professoras ilustram, efetivamente, o descontentamento com a proposta de palestras com temáticas gerais para todas as áreas:

Nós achávamos que seria Encontro de Áreas de artes e ficaria relacionado com assuntos da área de artes, mas quando nós chegamos lá, no primeiro momento, nós vimos que não seria assim, daí ter surgido essa demanda né, para encontros mais específicos. (Prof.^a Sirlene)

No começo, como foi de temática, umas coisas que não eram muito da nossa área, ficou um pouquinho de lado mesmo, não tinha muita vontade, muita gente parou de ir. (Prof.^a Nicole)

²² No Anexo 5 encontra-se o gráfico que demonstra no decorrer do ano de 2007 as questões pontuadas pelos/as professores/as da como “questões a serem melhoras” sendo possível perceber desde o primeiro encontro a indicação da necessidade de se realizar encontros específicos para cada área do conhecimento.

A gente veio com uma expectativa muito boa. Quando a gente encontrou aquela coisa que não era muito da nossa área, a gente deu uma esfriada. Por isso que em maio a frequência deu uma caída e retornamos aos encontros no segundo semestre, de forma obrigatória. (Prof.^a Mara)

Conforme podemos verificar, é demonstrado na fala das professoras a insatisfação por temáticas gerais e reforçada a necessidade de discussões específicas das áreas. Parece deste modo haver um desentendimento por parte da SEME e professores no que diz respeito aos interesses/foco²³ da formação. Se, por um lado, a SEME aponta como temáticas a alfabetização, letramento, papel social da leitura e da escrita, etc, as professoras, por sua vez, remetem para a especificidade das suas áreas de atuação.

A respeito da discussão acerca das “Necessidades de Formação” para professores/as e SEME, representada aqui pelas suas técnicas, e política/orientações, gostaríamos de destacar os dois focos/perspectivas presentes. De um lado, os/as professores/as, com suas demandas/necessidades de formação muito direcionadas para áreas específicas do conhecimento e, do outro lado, a SEME a partir de uma concepção “utilitarista” da formação, direcionando para áreas “carentes” seja do Sistema ou, quem sabe, da própria formação dos/as professores/as.

Parece importante refletir, ainda, acerca da questão da discussão “Especificidade” (conteúdos/temáticas da formação) reivindicada pelos professores/as. Estariam essas reivindicações apoiadas a partir de que discursos/justificações? Seria a “busca” por uma formação técnica, específica da área do conhecimento, ao se considerarem as necessidades de “reciclagem”, a partir de um “imaginário” de que a formação inicial é insuficiente? Ou haveria de fato o entendimento de que, os espaços de formação de sujeitos de uma mesma área do conhecimento, tornam-se um terreno fértil para discussões de questões e problemáticas que lhe são próximas/particulares? Entendemos que as problematizações em torno, por exemplo, de como desconstruir “pré-conceitos” e instigar estudantes do sexo masculino do 6^a ano a participar de vivências de danças na escola, não são próximas às problematizações em torno das

²³ Esta questão será aprofundada no eixo a seguir que faz referência as concepções de Formação.

dificuldades em conscientizar estudantes da importância do estudo da língua inglesa. Embora não tenhamos elementos/dados neste estudo que nos permitam analisar as “necessidades de demandas em formação”, gostaríamos ainda assim de ressaltar como propõe Correia (1999:40)

A construção da formação partindo das exigências do funcionamento das organizações tende a privilegiar uma definição da profissão docente onde se enfatiza a vinculação de cada um dos docentes aos conteúdos a ministrar (...) onde cada um dos intervenientes tende a ser encarado como o único responsável pela sua ação pedagógica. Sem estabelecer uma ruptura com esta perspectiva, os sistemas de formação que se ocupam sobretudo com as expectativas dos indivíduos e dos grupos, tendem a definir a profissão em torno da definição da ação pedagógica referencializada a relação interindividual professor-aluno. Por sua vez, os sistemas que têm em conta os “interesses” dos grupos sociais nas situações de trabalho podem fomentar uma transformação dos contextos de trabalho em torno de um modelo profissionalizante docente que se constrói no reforço das solidariedades profissionais e no diálogo inter-especialidades.

Ainda sobre as reivindicações dos/as professores/as a partir do modelo dos Encontros de Áreas, em 2007, parece estar em causa também o desejo/entendimento das professoras de que elas deveriam/desejariam estar mais envolvidas na estruturação dos Encontros de Áreas Específicas. Ilustramos no trecho a seguir, o desejo expresso por uma das professoras que participaram do Grupo Focal, de estar mais presente/participante neste processo de construção dos Encontros e não ser simplesmente receptora de um modelo organizado apenas pelo Sistema Municipal de Educação.

Eu instigava algumas pessoas na nossa área, no nosso turno, pra gente estar indo lá na SEME. E o que a gente fazia? A gente ia em deus²⁴ e dizia, isso tá assim, tá assado. A gente gostaria de mudança. O rendimento tá ruim, o grupo tá insatisfeito, vocês podem ver pela frequência, podem ver pelo horário de saída e entrada. Isso é insatisfação não com aquilo que vocês nos deram, mas de como vocês fizeram. Porque **veio de vocês para nós e nos gostaríamos que fosse de nós para nós.** (Prof.^a Rosemare)

²⁴ Referência a Secretária de Educação fazendo analogia a pessoa de maior poder dentro da secretaria de educação.

Outro fator que aparece como determinante na realização dos Encontros em 2007 se refere aos problemas ligados a contratos/licitações para o pagamento de palestrantes. Porque eles não foram aprovados em tempo útil aconteceram apenas duas formações neste modelo de palestra e logo em seguida o formato dos Encontros de Áreas foi modificado, ainda no decorrer de 2007.

As contratações de palestrantes eram complicadas pois os processos demoravam para serem aprovados. Os professores começaram a reclamar dos temas que foram escolhidos, pois eles diziam que não era o papel deles alfabetizar os alunos. Juntou a dificuldade com a contratação de palestrantes e as novas solicitações dos professores e ficou definido na equipe que os dois técnicos integrantes que acompanhavam a formação seriam organizadores dos encontros. (...) os professores queriam discussões específicas e tínhamos o desafio de encontrar uma forma de manter a formação no modelo que os professores solicitavam sem ter mão de obra específica. (Técnica 2)

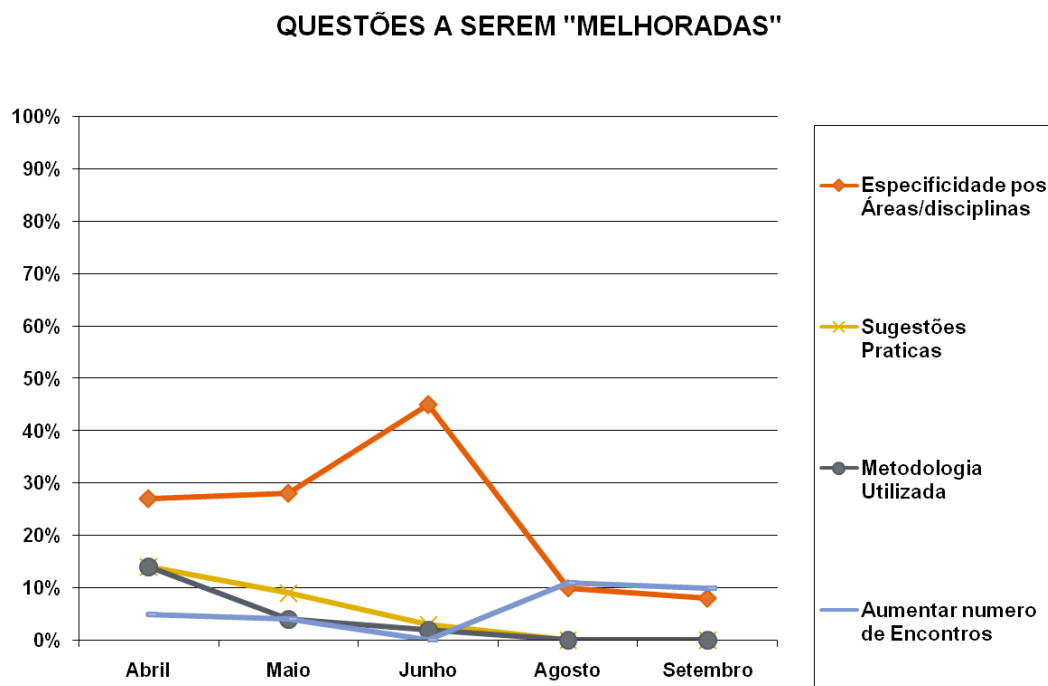
Como podemos observar no trecho acima, para uma das técnicas da SEME que atuam neste período, ambos os fatores contribuíram para a mudança no formato/estrutura dos Encontros de Áreas. Assim, com a impossibilidade de pagamento a palestrantes devido ao processo administrativo, os dois técnicos do Setor de Ensino Fundamental, que assumiam a organização dos Encontros de Áreas, realizaram contatos com alguns profissionais de todas as Áreas do Conhecimento e solicitaram, voluntariamente, a ação deles. Desta forma, as duas últimas formações no ano de 2007 foram realizadas por profissionais de cada área/disciplina e, ao invés de palestras, foram realizadas oficinas em uma discussão específica.

Eu acho que a sugestão de ser específico deu uma motivada ne. A gente retornou de novo com a coisa obrigatória, mas mesmo sendo obrigatório a gente se motivou, era obrigatório mas específico, aí motivou. (Prof.^aMara)

O trecho acima deixa claro que a questão da discussão específica para as áreas do conhecimento parece ser algo central e de suma importância para os professores/as. Foi possível identificar em registros na SEME, relativos à avaliação realizada pelos próprios docentes, no final de cada Encontro, que nos meses de agosto e setembro de 2007, quando foram realizadas discussões

específicas de Áreas com participação em oficinas, o único item que aparece como “Ponto a Ser melhorado” é o aumento do número de Encontros²⁵, conforme ilustramos no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Questões a serem melhoradas nos Encontros de Áreas Específicas



O gráfico, presente no Relatório Geral dos Encontros de Áreas em 2007, elaborado pelo Setor de Ensino Fundamental, evidencia e demarca dois momentos vividos nesse ano, sendo o mês de junho o “divisor de águas”. Por um lado, podemos perceber que nos meses de abril, maio e junho se apresentam reivindicações de melhoria que dizem respeito às discussões específicas das Áreas, sugestões práticas e metodologia utilizada. Ressaltamos que nesses meses, foram realizadas palestras com temáticas gerais. Se observarmos os meses de agosto e setembro, onde oito das nove áreas de conhecimento tiveram discussões específicas, todos os itens de caráter “negativo” caem significativamente e apenas o item “aumentar o número de Encontros” aumenta.

²⁵ A referência no relatório “ponto a ser melhorado” a discussão Específica, é porque, não foi identificado pessoas/palestrantes para realizarem oficinas/palestra com professores de Ensino Religioso, de modo que, esses profissionais, não tiveram a discussão Específica e aparece nestas áreas a reivindicação para que seja melhorado este ponto.

Embora não seja possível perceber no gráfico acima, foi pontuado por uma professora, durante o grupo focal, a insatisfação que existia com o fato dos Encontros/Oficinas, nos meses de agosto e setembro de 2007 terem sido realizadas por pessoas que não eram daquela Cidade/Rede de Ensino, vivendo assim uma realidade diferenciada da de Cariacica, sentindo-se, com isso, a necessidade de utilizar o espaço para discussões entre profissionais da rede de ensino local.

Primeiro nós pedimos a especificidade, ali foi dada a especificidade. Vieram professores de fora e aí alguém disse, porque nós não podemos utilizar professores daqui? Porque a gente não pode falar do nosso dia a dia? É mais fácil, faz mais sentido a gente falar e trabalhar alguma coisa que tem em Cariacica do que vir um que tem espaço maravilhoso, de primeiro mundo e vir trazer a experiência dele pra nós. (Prof.^a Rosemere)

Como as avaliações realizadas pelos/as professores/as sobre o desenvolvimento das Formações pareciam ser de fato relevantes²⁶ para a equipe organizadora, ficou evidente a necessidade de reestruturação do modelo de Encontros de Áreas para o ano seguinte. Já se sabia das exigências dos professores para discussões específicas e relacionadas ao contexto de Cariacica (questões ligadas às práticas e problemáticas do cotidiano escolar) e já se sabia das dificuldades dos processos de pagamentos de palestrantes, razão pela qual uma possibilidade de estruturação apontada pelo Setor de Ensino Fundamental foi a estruturação de grupos de estudo coletivos.

Uma das técnicas do setor que coordenava a ação, e participava de um grupo de estudos coletivo em sua área, trouxe um modelo parecido para os Encontros de Áreas. Nesta nova proposta, seriam organizados grupo de estudos coletivos para reflexão e estudo de questões oriundas do cotidiano escolar. Previu-se, para organização desta ação, um mediador por cada área do conhecimento/turno que seria um/a professor/a da própria rede de ensino, que receberia para isso uma extensão de carga horária de 25 horas mensais para condução das atividades com os grupos.

²⁶ É possível identificar nos Relatórios da SEME que a cada encontro realizado nos diferentes anos, os/as professores/as realizam uma avaliação onde é pontuado os pontos positivos e aqueles a serem melhorados. A cada novo encontro aquelas dados foram apresentados aos professores e discutidos. Além disso, foi pontuado as possibilidades de mudanças a partir da avaliação.

Segundo o relatório arquivado no setor de Ensino Fundamental, a proposta apresentada aos professores não foi bem aceita, conforme podemos observar abaixo.

Destacamos que grande parte dos grupos demonstraram-se insatisfeitos com a proposta apresentada pois acreditam que para que um profissional possa desempenhar tal função é necessário atuar exclusivamente nessa ação junto a equipe de Ensino fundamental pois é alguém que precisa “ler, pesquisar, estudar, articular, programar, organizar, assessorar o trabalho junto às áreas nas escolas”, ficando assim inviável 25 horas de extensão. (Relatório Geral 2008)

Ainda de acordo com o relatório, foi explicitado pelos técnicos da SEME que a indicação da carga horária foi estimada a partir do tempo que eles gastaram para organizar os encontros no ano anterior, acrescido o dobro do tempo, visto que caberia para esta nova ação um conjunto de pesquisas mais específicas. Para além desta questão, foi assinalado também que, administrativamente, não era possível professores mediadores com 125h à disposição na SEME já que, como era de conhecimento dos próprios docentes, havia falta desses profissionais para atuar nas escolas da rede de Cariacica, não sendo possível garantir mais 18 profissionais à disposição na SEME.

Ainda assim, como consta no relatório, os professores mantiveram a proposta de 125h, que esta foi encaminhada para a Secretária de Educação. Devido à inviabilidade já apontada, é confirmado, em documento oficial, o parecer do Coordenador do Programa Escola em Ação, conforme transcrevemos abaixo:

Considerando: a) que o PEA/SEME precisa racionalizar o plano de atividades 2008; conforme orientações encaminhadas em reunião colegiada SEME de 13-03-08; b) que a proposta apresentada pelos professores não pode ser absorvida no momento, no PPA da SEMEPMC; Solicitamos à equipe, que, analisando a situação, construa um plano (proposta) alternativa para manter o objetivo e a meta prevista no PMO-2008 – do PEA.

Dessa forma, a proposta do programa dos Encontros de Áreas mantinha-se, fundamentalmente, com a mesma concepção, tendo sido dito aos professores que poderiam optar por não ter encontro naquele ano e aguardar para o próximo ano a efetivação dos mediadores de áreas, ou eleger um (ou mais) mediadores, no próprio grupo, e coletivamente, organizarem o espaço de formação, discutindo questões da própria prática profissional. Assim, seria possível desenvolver um

grupo de estudos elegendo um mediador ou, em cada encontro, ter uma diferente pessoa que assumisse esse papel.

Nesta nova proposta, a disciplina de Matemática do turno vespertino optou por não ter encontros naquele ano. Todas as outras disciplinas tiveram e dentro da perspectiva de grupo de estudos, conduziram os seus espaços de formação de forma autônoma. Contudo, esta autoorganização criou desconforto em grande parte do grupo. A insatisfação com o desenvolvimento dos Encontros de Áreas Específicas é destacada pelas próprias professoras durante a realização do grupo focal.

Queríamos realmente um coordenador, mas como seria ou vocês se ajeitam ou não tem, então resolvemos, todas as áreas menos matemática, que deveríamos agarrar sim. Porque as vezes era uma porcaria de encontro viu? Foi bacana cada um ir lá apresentar seu projeto? Só que assim, a gente estava mesmo era enchendo linguiça. Foi interessante mas não deixou de ser um tapa buraco. É porque não são todos os professores que tem interesse de ir lá e ficava cada vez mais restrito. Mas deveríamos sim garantir esse nosso espaço. (Prof.^aNicole)

2008 foi muito importante a gente ter mantido o nosso encontro apesar de as vezes dava aquilo muito perdido, a gente não sabia o que trabalhar. Embora essa coisa mais solta procuramos manter o encontro, não desistimos dele. (Prof.^a Mara)

Como podemos perceber nos comentários das professoras, o modelo de autoorganização desenvolvido em 2008 caracterizou-se, essencialmente, como um momento de passagem, em que não teriam coordenadores/mediadores de áreas, mas desenvolveriam trabalho, “embora mais solto”, como afirma a prof.^a Mara, para não perder o espaço de formação. Ressaltamos, ainda, que não aparece no decorrer do grupo focal qualquer menção sobre a lógica utilizada, no decorrer do ano, para construção/estruturação da formação por parte dos/as professores/as. Identificamos nos relatórios da SEME que, praticamente em todos os grupos/áreas, não foi feito um planejamento com continuidade mas, no final de cada encontro, era perguntado “o que vai ser no próximo” e, assim, alguém se responsabilizava por coordenar o seguinte.

Durante a realização do grupo focal, questionamos as professoras acerca das limitações no desenvolvimento da proposta dos Encontros de Áreas uma vez que, embora não sendo possível ter um/a coordenador/a de Área, com 125 horas, à

disposição na SEME, poderiam eleger um ou mais mediadores no próprio grupo para, coletivamente, construir as formações. Acerca desta questão, ficou demarcada a dificuldade na própria organização dos/as professores entre si, o que influenciou diretamente na adesão a este novo modelo/concepção de formação. Podemos observar essa dependência em “um alguém” (outro) nas falas a seguir, quando abordam as dificuldades para o desenvolvimento dos encontros em 2008.

Faltou. Nos sentimos falta de alguém para desenvolver coisas. Você tem coisas para estar falando, mas também tem outras tantas coisas sendo desenvolvidas. (Prof.^a Nicole)

Faltou alguém que tivesse a disponibilidade para fazer uma melhor preparação. (Prof.^a Rosemare)

Faltou alguém para planejar. Uma estrutura. Você está lá e é mais bem aproveitado quando você não tem isso. Aquelas 03 horas vira muito tempo. Quando você planeja, você dinamiza. (Prof.^a Mara)

De acordo com uma das coordenadoras do Programa, conforme ilustramos no trecho abaixo, há um retorno à concepção que criticavam em 2007, desejando palestras conduzidas por “especialistas”.

Eles queriam um espaço de formação que possibilitasse a eles mais trocas de experiências, e pudessem discutir assuntos voltados de forma específica para suas áreas de atuação. Mas isso no decorrer do ano nos mostrou que também não agradou os professores que exigiam pessoas formadas para estarem palestrando para eles. Toda essa insatisfação acabava gerando um grande desânimo em quem estava a frente desta ação e muita discussão na equipe. (Técnica 3)

Entendemos que parece haver, por parte das professoras, a necessidade de uma pessoa que se responsabilizasse por coordenar, planejar, direcionar os encontros e não necessariamente que essa pessoa precisasse ser um “especialista”, como destacou a técnica da SEME, embora esta percepção mais tradicional da formação, configurada por “especialistas”, seja expressa por uma das professoras.

Espero que a gente consiga o que a gente ainda não conseguiu, que é pagar alguém para vir. (Prof.^a Mara)

Embora as professoras reforcem o carácter “negativo” do formato dos Encontros em 2008, apontam também aspectos positivos, na medida em que, em uma estrutura que previa a auto-organização e autonomia, o respeito pelo outro e a experiência vivida foram considerados uma mais valia

Mas estarmos nos Encontros, quando os colegas traziam coisas, apresentavam, essas situações fez com a gente se respeitasse demais. A gente se respeitasse enquanto grupo. (Prof.^a Mara)

Foi muito importante por que foi quando tivemos contato com a cultura de Cariacica. (Prof.^a Sirlene)

Tinha dia que a gente ficava meio perdido em 2008 e nem sabia o que ia acontecer mas, não importa, esse foi o processo, é uma experiência (Prof.^a Mara)

De acordo com o Relatório Geral dos Encontros de Áreas em 2008, até dezembro desse ano não se tinha o retorno, por parte da Secretária de Educação, se no ano de 2009 seria possível a existência de docentes mediadores/coordenadores para a realização dos Encontros de Áreas. Acerca desta questão, encontramos no Memorial de Gestão do Programa Escola em Ação de 2008, a recomendação que a Política de Educação Continuada fosse redesenhada uma vez que, a partir do momento em que o Programa Escola em Ação, por meio dos seus setores, absorve a coordenação das formações, inclusive dos Encontros de Áreas, foram prejudicados outros trabalhos realizados por aquele setor:

Em meados de 2006 foi definida a política de formação e esta seria Executada pelo Programa de Educação Continuada cabendo aos Setores do Programa Escola em Ação fazer, a cada ano, a solicitação das atividades demandadas por níveis e modalidades. (...) No ano de 2007, o Programa Escola em Ação realizou todo o trabalho de Formação em Serviço. Em 2008, esse trabalho voltou a ser executado pelas escolas com o apoio, monitoramento e muitas vezes ministração pelas equipes do Programa Escola em Ação. Essa forma de promover a formação tem prejudicado sobretudo os trabalhos de assessoria às Unidades de Ensino, bem como a realização e incentivo ao desenvolvimento de projetos de combate a distorção idade-série, alfabetismo funcional (...) Apresentamos como proposta de encaminhamento definir com a Política educacional que a Educação Continuada deva ser toda coordenada pelo Programa de Educação Continuada, observadas as demandas encaminhadas pelos Programas Estratégicos da SEME

Conforme explicita o trecho do Memorial de Gestão de 2008, há o entendimento que a Meta dos Encontros de Áreas Específicas não deve ser Coordenada pelo Programa Escola em Ação/Ensino Fundamental, uma vez que existe um programa na SEME responsável pela Formação Profissional. É fato que, nos anos de 2009 e 2010, o projeto de Encontro de Áreas Específicas não aconteceu. A partir de 2009 ele não está presente entre as metas do Setor de Ensino Fundamental e também não foi realizado pelo Programa de Educação Continuada. Apenas no ano de 2011 o programa retorna e com coordenação do então Programa de Educação Cidadã²⁷.

Na Entrevista realizada com a técnica que responde atualmente pela ação dos Encontros de Áreas, foi possível identificar que o retorno do programa deve-se a uma iniciativa dela que, por ter experiência em outra Secretaria de Educação com programas de Formação de Professores, ao compor o Setor de Educação Cidadã, no segundo semestre de 2010, articulou a possibilidade de ações direcionadas aos professores de áreas Específicas.

Foi possível verificar, durante a entrevista, que a técnica desconhecia o trabalho desenvolvido na SEME com Encontros de Áreas até aquele momento, apresentando como proposta de funcionamento e Estrutura dos Encontros de Áreas, um modelo próximo do previsto para funcionar em 2008, ou seja, a partir de coordenadores de Áreas, com extensão de carga horária.

Fomos pensando, vamos fazer, vamos fazer, mas aquela coisa, tem que sistematizar uma proposta, e a coisa saiu no papel, mas saiu do papel. Qual foi a nossa proposta? Vamos fazer e no processo a gente vai fazendo e construindo porque nós não temos esse tempo e nem pessoal para sentar, escrever, até fazer isso a gente já estaria em meio do ano não é? E sentamos e pensamos, vamos fazer por área? O que a gente precisa? Professores com extensão de carga horária! (Técnica 4)

É também salientado, em estudos como o de Rangel (2006), Machado (2005) e Teixeira (2005) sobre o funcionamento de instituições públicas, no caso Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, esta questão da

²⁷ Com a reforma Administrativa ocorrida em 2009 o Programa de Educação Continuada é absorvido pelo Programa de Educação Cidadã, conforme ilustra o organograma em anexo.

descontinuidade de ações e projetos devido ao fluxo de pessoas e mudanças de gestões.

Acerca do desenvolvimento dos Encontros de Áreas em 2011, de acordo com a técnica da SEME, os/as Mediadores/as não foram definidos pelos professores no próprio grupo, mas por indicação de algumas pessoas que atuavam na SEME. Resalta ainda que não foi possível conseguir mediadores para todas as áreas e alguns dos que tinham sido nomeados, se desligaram da rede de Cariacica durante o ano letivo.

Só que nós nos deparamos com problema que é de algumas áreas não conseguirem, quer dizer, quem tem 15 horas na semana disponível porque normalmente se trabalham 2 ou 3 horários diferentes. Mesmo assim a gente conseguiu para algumas áreas, Educação Física ficou desfalcada, geografia, a princípio essas duas. Geografia se arrastou mesmo o ano todinho, sem coordenador, não conseguimos mesmo, Educação física tivemos que abrir um precedente lá no meio do ano e aí trabalhamos com 02 coordenadores, um para o matutino e outro para o vespertino, que foi a alternativa né, e Artes ao final a professora desistiu.

(Técnica 4)

No que se refere às temáticas desenvolvidas com os grupos durante o ano de 2011, questionamos a técnica responsável se foram discussões gerais relacionadas com a Educação ou se eram discussões específicas, uma vez que esta parecia ser uma demanda e exigência dos grupos, no ano de 2007 e 2008. Acerca desta questão, a Técnica afirmou terem dois tipos de Formação,

Tivemos 04 temas determinados pela Secretaria de Educação e os outros 05 encontros, ficou para escolhas das áreas de discussões mais específicas. (Técnica 4)

Foi possível identificar que este modelo desenvolvido no ano de 2011, com mediadores/coordenadores de áreas, com discussões gerais e específicas, foi bem aceite pelos professores/as

Esse formato que teve esse ano acho que agora só tende a melhorar. Ou seja, tem que fechar, estar garantida desde início do ano a extensão de carga horária, porque esse ano começou meio perdido então demorou, muito e alguém ter disponibilidade de tempo, mesmo tendo extensão, as vezes as pessoas estavam comprometidas com outras coisas. Então a gente já quer garantir isso. (Prof.^a Mara)

Em artes, nos tivemos um problema, tivemos uma mediadora no início do ano, até meados do ano e depois ela saiu, aí nos ficamos até com uma técnica da SEME, mas os temas foram definidos pela mediadora, mas foi proveitoso. (Prof.^a Sirlene)

No decorrer desde “histórico” dos Encontros de Áreas Específicas, algumas questões aparecem de forma muito marcante e nos ajudam a refletir este momento de mudança organizacional e de concepções, vivenciado tanto por técnicos da SEME quanto por professores/as que participam das formações, no ano de 2007 e 2008, anos em que se centra a nossa análise.

7.3 Para que serve e a quem serve a Formação Contínua de professores/as?

É inegável que muito se tem discutido (e investido) em formação de professores. É possível verificar, tanto em políticas e programas, quanto na área acadêmica, o fértil campo de estudos e intervenções que a Formação Contínua de professores vem constituindo. Poderíamos nos questionar, diante inclusive da atualidade do tema, como as ações de Formação contínua têm sido estruturadas e a partir de que interesses? Será porventura o mesmo para as SEME's e para os/as professores/as a quem a formação é dirigida? A quem serve (a que interesses) a formação? Interesses pessoais? Interesses locais ou políticos?

Sabemos que neste complexo e dinâmico campo há inúmeras “lutas” e dinâmicas. Não procuraremos aqui responder se os interesses/demandas em Formação partem efetivamente das escolas/professores ou se são direcionadas pelas políticas, mas é nosso objetivo problematizar e discutir as implicações deste campo de lutas buscando, assim, avançar em possibilidades de construção de Espaços de Formação de Professores. Procuraremos apresentar e analisar para que serviu e a quem serviu o espaço de formação contínua de professores na rede municipal de ensino de Cariacica, em 2007 e 2008, analisando a orientação do sistema que a elabora e organiza, mas também dos professores para quem, de fato, é direcionado.

7.3.1 Aspectos relacionados a questão legal

Em relação às orientações da formação de professores/as do Município de Cariacica, gostaríamos de destacar que, na primeira gestão da administração central (2005-2008), não há um documento estruturado que apresente as bases e concepções de Formação que rege esta Secretaria de Educação. Conforme já explicitamos anteriormente, a partir do Plano de Melhoramento da Educação de Cariacica, os diferentes Programas e Setores estruturam Planos Operacionais a partir de Ações e Desdobramentos destas Ações. Em cada ano, as Ações e Metas são avaliadas e permanecem, são alteradas ou passam a inexistir, de acordo com a avaliação realizada por cada Setor/Programa.

Dessa forma, para compreender o desenvolvimento dos Encontros de Áreas a partir das orientações da SEME, analisamos o Plano Operacional do Programa de Educação Continuada, buscando perceber como a Meta Encontros de Áreas Específicas é expressa nos documentos oficiais. Desde já, ressaltamos que os Encontros de Áreas são apenas uma possibilidade de formação contínua na rede Municipal em estudo.

O Plano Operacional do Programa de Educação Continuada no ano de 2007/2008 apresenta duas Metas²⁸ Gerais: a) Capacitar os trabalhadores da Educação e b) Apoiar os trabalhadores da educação na iniciativa de publicar e socializar suas produções acadêmicas, científicas e projetos educacionais. No que diz respeito à meta geral de “capacitar os trabalhadores da educação”, podemos ressaltar que se trata de ações mais administrativas/operacionais, como por exemplo “elaboração de cronograma de Formação Continuada” ou “contratar firma para infraestrutura do programa de Formação Continuada”. Já com relação à meta “Apoiar os trabalhadores da educação na iniciativa de publicar e socializar suas produções acadêmicas, científicas e projetos educacionais” se desenvolve em cinco desdobramentos, também operacionais, que visam a criação de um periódico e informativo da SEME de Cariacica, assim como incentivo a publicação dos docentes e técnicos da SEME.

²⁸ Ver anexo 6 PMO – Educação Continuada 2007/2008

Como podemos observar, há um conjunto de “tarefas” a serem desenvolvidas durante o ano letivo e fica a cargo da Equipe e/ou técnico responsável pela ação, o desenvolvimento de um projeto para execução da meta. Não são explícitas no Plano Operacional as concepções em que se devem apoiar as ações. No que tange, por exemplo, aos encontros de Áreas Específicas, estas aparecem entre os sete desdobramentos da meta Geral “Capacitar os trabalhadores da Educação”, conforme transcrevemos a seguir:

20.3 Promover a formação em serviço dando continuidade ao processo iniciado em 2006, intensificando ações com foco no estímulo à leitura e a escrita, gestão, educação e diversidade. (PMO – Educação Continuada 2007)

Com relação ao desdobramento 20.3, destacamos duas questões. A primeira é o foco nas questões da Leitura e Escrita, característica esta não apenas da rede Municipal de Cariacica, mas de grande parte das escolas no Brasil²⁹. A segunda questão, refere-se à existência de uma orientação para o desenvolvimento dos Encontros de Áreas, contudo, não há um direcionamento político e de concepção orientador dessa meta de formação. Acreditamos que há um direcionamento específico para “questões-problemas” da rede de ensino que devem, ser “trabalhadas” na Formação, mas não está evidenciado a partir de que perspectiva/concepção, já que a temática “estímulo a leitura”, por exemplo, pode ser desenvolvida por diferentes concepções.

Desta forma, gostaríamos de ressaltar a inexistência de uma Política de Formação de Professores/as na SEME de Cariacica assim como a superficialidade das Ações/Metas que orientam o trabalho realizado. Destacamos ainda que a ausência de uma Política consistente para a formação não é exclusividade da Rede Municipal de Cariacica, uma vez que é também identificada em outras Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de acordo com os dados do Relatório produzido pela Fundação Carlos Chagas. Este relatório, cita que as Secretarias com Políticas bem organizadas, constituíram e

²⁹ De acordo com Relatório da Fundação Carlos Chagas, as SEs informaram, recorrentemente, que nos últimos anos um dos resultados mais preocupantes é o baixo desempenho apresentado pelos alunos em Matemática e Português e, notadamente, no processo de alfabetização. A maioria das SEs avalia a necessidade de apoiar, prioritariamente, as demandas nas áreas de alfabetização, Português e Matemática. (p.62)

solidificaram suas políticas de formação e têm uma visão clara acerca da proposta de formação continuada oferecida aos professores da rede, apresentando, desta forma, um processo histórico de continuidade das ações políticas, destacando-se ações de valorização dos profissionais de Educação destacam-se. No entanto, se observarmos os dados das Secretarias sem organização Política de Formação, é possível identificar características como: Oferta de cursos e oficinas, Programas do MEC, Terceirização da Formação, Formação delegada para as escolas.

7.3.2 Dos discursos da SEME aos dos/as Professores/as

Iniciaremos por analisar como as professoras que participaram no grupo focal percebem o espaço dos Encontros de Áreas (2007,2008) e como elas o foram utilizando-se dele e construindo-o durante o tempo em que participaram. Podemos considerar que, de forma geral, o espaço de Formação contínua, nesse período, foi utilizado em Cariacica como: a) momento de desabafo/espaço/liberdade para falar, b) Atualização/conhecimento, c) Aprendizado, d) Troca de experiências, e) Estar com os pares, e f) Troca de informações sobre a Áreas de atuação;

Foi um momento pra gente procurar coisas novas. Quando a gente fez os estudos de campo, por exemplo, despertou o interesse. Praticando e levando ao aluno aquilo que a gente conseguiu no campo, foi uma experiência, uma pesquisa que enriqueceu o conhecimento da gente. (Prof.^a Carmen)

A motivação é estar realmente nesses debates adquirindo novas formas de conhecimento, porque o debate em si já te enriquece muito. (Prof.^a Sirlene) Já estamos há muito tempo longe da Faculdade. Mesmo quando a gente faz alguma pós é mesmo para o título. A gente tá aqui e estou pensando, será que eu vou ter essa disposição de estudar? De correr atrás? Para que a gente tenha vontade de querer aprender mais esses encontros são importantíssimos. (Prof.^a Mara)

As coisas que eu tiro da formação eu levo para o dia a dia, eu mudo alguma ação minha, pq eu também não sou santa, não sou perfeita, sei aonde é meu calcanhar de Aquiles. O que me leva aos encontros é essa motivação para aprender. E aprendo. Seminário, congresso, enfim, tudo eu to lá. É uma forma de buscar aprender. Esses encontros são importantíssimos em função disso tudo, mexe com a gente. (Prof.^a Rosemere)

É um espaço para você poder falar alguma coisa, de você estar um pouco aflito. A gente queria desabafar, acho que essa é a palavra. Só dos encontros assim, de estar junto com o pessoal, falando das dificuldades. Só isso já vale a pena. (Prof.^a Mara)

Realmente aquilo era lugar de lavar roupa suja, e eu chamo de muro de lamentações. (...) além disso é a solidão na escola, é o caso de Artes também porque é um professor só. A gente não tem com quem discutir, com quem conversar e na formação nós encontramos todo mundo? (Prof.^a Rosemare)

É o momento que o grupo se reúne e troca ideias, anseios, e é realmente bem positivo. É o único momento que tenho que encontro com meu grupo, vou me inteirar do que acontece, o que nós podemos fazer enquanto movimento. (Prof.^a Sirlene)

Como podemos observar nos trechos acima, das oito citações, metade ressaltam a importância do espaço de formação para construção de conhecimentos que foram/são utilizados no contexto escolar. Contudo, a outra metade das falas destaca a importância da utilização do espaço de formação como um momento onde é possível preencher lacunas dentro de uma perspectiva pessoal, já que sobressaem demandas, dilemas, sofrimentos, solidões no espaço escolar, como resalta uma das professoras *“É o momento que o grupo se reúne e troca ideias, anseios. É a solidão na escola. A gente não tem com quem discutir, com quem conversar e na formação nós encontramos todo mundo”*.

Em estudo realizado por Lopes e all (2011) acerca da formação contínua de professores/as, em Portugal, identifica-se, também, a valorização pelos professores/as da formação como um espaço de partilha com os colegas:

A dimensão do estar junto, do encontro de pares, do “olhar uns olhos que estão à mesma altura”, da convivialidade e da criação de um espaço de possibilidade que oportuniza contar histórias, partilhar canseiras e sucessos, independentemente do conteúdo ou da modalidade da acção, é sempre e por todas valorizada – valorização sintomática da falta de oportunidades no cotidiano profissional de se entregarem a essa partilha e, portanto, da necessidade de as criar (idem:164).

Acerca da “solidão” expressa pelas professoras, cabe observar a dinâmica/estruturação escolar brasileira³⁰ e as suas consequências. Sem dúvida, estar vinculado a duas ou três instituições de ensino acaba por desenvolver “individualismos” além da péssima qualidade de vida (profissional). Construir laços ou identidades torna-se uma difícil tarefa, principalmente entre professores de áreas específicas, com suas dinâmicas de aulas de 50 minutos, durante os 200 obrigatórios dias letivos anual, em escolas que frequentemente não têm espaços e tempos para as pessoas se encontrarem e partilharem/construírem.

Para além desta análise mais “superficial” de um sistema que colabora para sentimentos de “solidão”, não podemos deixar de refletir sobre o pano de fundo desta questão, que permeia a “responsabilização docente” conforme esclarecem Correia e Matos (2001). De acordo com os autores, as solidões e os conflitos de responsabilização vividos e sentidos pelos/as professores/as são resultado da mudança do papel do Estado que, incapaz de continuar a exercer o papel de Estado-Educador, passa a exercer a função de Estado-Regulador/Avaliador se desesresponsabilizando dos efeitos das políticas educativas embora sendo na maioria das vezes seu próprio produtor. Como destacam Correia e Matos (2001:25) “*O processo de controlo é acompanhado pelo reforço da responsabilização individual dos professores no fracasso dos sistemas educativos*”.

Com relação às entrevistas das técnicas da SEME, percebemos que o discurso sobre a utilização e importância daquele espaço de formação ganha outro sentido, diferente dos expressos pelos professores. Fazendo as devidas ressalvas ao Modelo dos Encontros de Áreas idealizado para funcionar em 2008, podemos considerar que a postura e direcionamento da SEME esteve muitas vezes atrelada a demandas do Sistema Municipal. Embora não seja mencionado de forma explícita, podemos observar, no decorrer das Entrevistas e Análises de Relatórios, a condução dos Encontros de Áreas a partir da expectativa de que as ações de formação possibilitassem que os conhecimentos adquiridos pelo professor tivessem impacto na sala de aula e expressão nos índices de avaliação dos sistemas de Educação. Podemos verificar, no trecho a seguir, que uma das

³⁰ Professores/as possuem vínculos de 25 horas semanais por rede de ensino. Desta forma, normalmente atua em duas ou três redes de ensino, sendo uma por turno (matutino, vespertino, noturno).

técnicas da SEME, analisando o formato de Encontro realizado no ano de 2008 (ano que não teve direcionamento da SEME) considera que este não trouxe qualquer impacto para qualidade da educação no município.

Você sabe que por mim acabava com tudo. Ou fazia dentro de um modelo que atendess as necessidades da SEME e da escola, ou. Pois do jeito que os professores queriam acabavam sendo discussões que não ajudavam de fato a melhorar a qualidade do ensino. (Técnica 3)

A formação sem ter como base os resultados alcançados e os almejados. Se não assim pode perder seu foco com muita facilidade e ai de nada adiantar as formações. (Técnica 3)

Gostaríamos de destacar duas questões acerca do “para que serve a Formação?”, na visão dos técnicos da SEME. A primeira questão se relaciona ao entendimento que o investimento e melhoria na qualidade dos formadores constitui uma forma de assegurar a melhoria do desempenho dos professores e com isso a melhoria na qualidade da educação. A este respeito, Correia (1999) destaca o discurso dominante de que a questão da crise e da pouca eficácia da escola é um resultado dos déficits de formação profissional dos/as professores/as o que leva à defesa de idéias-chave, admitidas sem questionar. Uma dessas ideias denominada pelo autor de “*lugares-comuns*”, é justamente a naturalização de um modelo centrado em competências pessoais, em nome de uma “*eficiência*” em formação profissional e não a partir de um “*sentido holístico no desenvolvimento das relações sociais*”. Este “lugar-comum” não permite vislumbrar outras formas de viver e construir a Formação, principalmente se estas forem mais centradas nas experiências dos professores.

A segunda questão que queremos ressaltar acerca da concepção das Técnicas da SEME quando ao Espaço de Formação é a postura “utilitarista”. É possível perceber, para além do trecho acima referido, em duas situações distintas, descritas em relatório e Entrevista, presente no ano de 2007, e posteriormente em 2011³¹. A primeira situação está demarcada em 2007 quando a alfabetização e letramento eram temáticas centrais na Secretaria de Educação,

³¹ Esse programa de Formação em serviço só aconteceu de maneira estrutura nos anos de 2007, 2008 e 2011.

e passaram a ser centrais na Formação Contínua dos professores/as de todas as Áreas do conhecimento. A segunda questão, também manifestada em 2007, foi a centralidade nas discussões sobre currículo e organização das orientações curriculares municipais em que a equipe de Currículo da SEME utilizou o espaço/tempo da Formação Contínua para, junto aos professores, trabalharem na ideia de um currículo comum para a rede de ensino. Destacamos que essa mesma demanda, é apontada pela coordenação dos encontros em 2011, mencionando-se que a proposta para 2012 é justamente a organização do documento orientador da rede, que deverá ser construído nos Encontros de Áreas, conforme ilustramos a seguir.

Nossa meta é trabalhar com as diretrizes curriculares. Vamos pegar o que existe, o do estado que tá fresquinho e eles mandaram prontamente. Pegamos o de Vitória, tem o do Paraná, e aí cada área tá fazendo um esboço de possibilidade de construção específica de área, mas a gente falou que tem que ter eixos comuns, concepções teóricas que dialoguem, tem que seguir a mesma cartilha porque senão um vai puxar a corda para um lado e o outro para o outro lado. E a gente precisa de um sistematizador externo? Um sistematizador externo para pegar esse material já construído, depois pegar o material das áreas ne, para construção das diretrizes. E aí a intenção é cada um fazer o seu e no ano que vem nos vamos estar tirando Subcomissões de cada área para escrever mesmo. (Técnica 4)

Como podemos observar há uma preocupação, ou na verdade uma orientação e direcionamento por parte da SEME, para que o espaço de formação possa ser utilizado para atender demandas mais gerais e pontuais do Sistema Educacional seja nas questões da alfabetização e letramento ou na construção de diretrizes curriculares para rede municipal de Ensino.

Se considerarmos as cinco propostas de António Nóvoa que deveriam inspirar programas de Formações de professores, a condução da SEME de Cariacica muitas vezes se deu no sentido contrário aquela perspectiva, na medida em que, nos momentos em que coube a SEME direcionar a formação: a) Não possibilitou a organização a partir de “problemáticas” concretas dentro de uma lógica que inspirasse a busca de soluções em cada caso particular; b) Não incentivou a criação de uma cultura profissional relegando, a uma posição secundária os professores, suas práticas e seus saberes; c) Não possibilitou

momentos que lhes permitiram refletir sobre suas histórias de vida e profissional;
d) Não valorizou o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, como destaca Bodião e Formosinho (2010:417)

É verdade que a adesão a processos de formação profissionais assentados na lógica dos “professores reflexivos”, das “comunidades de aprendizagens” ou dos “intelectuais transformadores” implicaria em assumirmos uma nova, e nada simples, cadeia de providências e organizações. No entanto, esse fato não pode justificar que os gestores, tanto no Brasil como em Portugal, continuem a replicar dinâmicas operacionais conhecidas, sobre as quais temos razoável domínio e familiaridade, mas que continuam a se mostrar incapazes de efetivar mudanças das práticas curriculares nas escolas públicas.

Contudo, não podemos desconsiderar os aspectos históricos e locais já apresentados neste estudo e ressaltamos que a permanência e reconstrução do projeto Encontro de Áreas Específicas durante esses diferentes anos, demonstra a preocupação da SEME em proporcionar espaços de Formação para além daqueles pontuais, de curta duração, realizados fora do horário escolar. De acordo com o Relatório Geral dos Programas de Formação Contínua de Professores, elaborado pelo Instituto Carlos Chagas em 2011, as práticas de Formação de Professores em Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no Brasil tem sido de alguma forma aprimoradas, conforme destamos no trecho a seguir.

Há um grande esforço em atender às necessidades formativas dos educadores, tentando superar aquelas de caráter isolado, pontuais e de curta duração; entretanto, reconhecer que as concepções, práticas e políticas de formação têm gradativamente evoluído não significa ausência de restrições, limitações e equívocos nem que o impacto das ações de formação tenha obtido os resultados desejados. Trata-se de tarefa complexa, que tem exigido das equipes que promovem a formação continuada ações bastante articuladas. (idem:50)

Desta forma, consideramos e destacamos o caráter processual e evolutivo em que se constituíram os Encontros de Áreas Específicas em Cariacica. Ressaltamos que em 2007 a estrutura/modelo de formação poderia ser considerada a partir de características do modelo *modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa* apresentado por Lesne, ou mesmo mesmo o modelo centrado nas aquisições proposto por Ferry, na medida em que

se considera a existência de um saber objetivo e cumulativo a ser transmitido pelo formador especialista havendo menores delegações de poder às pessoas em formação.

Com relação ao programa de Formação em Serviço idealizado para 2008, identificamos uma concepção muito próxima ao modelo apresentado por Demailly como Interativo-Reflexivo. Isso porque a proposta assentava na organização de um grupo de releção-ação, ou seja, os/as professores/as, a partir de questões/problemas reais do seu cotidiano escolar teriam a oportunidade de problematizar em grupo possibilitando assim a produção coletiva de saberes. Contudo, considerando o desenvolvimento “real” dos encontros, identificamos características do modelo de formação centrado na iniciativa proposto por Ferry, uma vez que a formação se deu em grande parte dos grupos como um processo de desenvolvimento pessoal por meio de troca de experiências e/ou atividades. A formação confundiu-se com experiências sociais ou intelectuais, individuais ou coletivas, que o formando fez, havendo uma relação de transferencia e não de aplicação.

Embora tenhamos poucos dados sobre o desenvolvimento dos Encontros de Áreas em 2011, destacamos ainda características do modelo de *Modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal de Lesne* pois há aplicação de certas modalidades de cogestão ou de autogestão dos grupos, com a presença de Mediadores de Áreas. A Forma Contratual *apresentada por Demailly se faz presente neste modelo pela* negociação entre os diferentes atores envolvidos na formação – SEME – Mediadores – Professores/as – Diretores/as.

Ainda com relação à construção dos Modelos de Formação nos diferentes anos em que eles aconteceram em Cariacica, destaca-se o discurso das professoras acerca da construção do espaço de Formação, da proposta vivenciada no ano de 2011. Se analisarmos, de forma processual, este formato/modelo vai ao encontro daquilo que seria a expectativa dos professores nos anos de 2007 e 2008. Contudo, quando questionados sobre se o modelo em que participaram em 2011 era o mais próximo daquilo que consideram que atende às demandas de Formação em Cariacica, as professoras não o admitem prontamente e avaliam que ainda não é o “ideal”, conforme ilustramos no trecho a seguir.

Pesquisadora – Deixa eu tirar uma dúvida. Em 2011 vocês tiveram mediadores de área que receberam extensão, mas essa proposta ainda não é a que atende? Ainda não é “A proposta”?

Prof.^a Rosemare – Não tem ideal, nunca

Prof.^a Sirlene – falta alguns ajustes ainda!

Prof.^a Mara – Mas teve avanços.

Prof.^a Rosemare – A questão que a Mara colocou da SEME precisa melhorar isso aí para ficar legal

Prof.^a Mara – Aquilo de se definir para o ano seguinte.

Pesquisadora – O que? Os mediadores que vocês falaram a pouco?

Prof.^a Rosemare – também

Prof.^a Mara – E garantir a esse mediador, o que que vai poder contar, daí ele se organiza na vida profissional dele, por que ela sabe com quantas horas pode contar, ele se organiza.

Prof.^a Rosemare – Porque a gente não sabe se vai continuar ou se não vai.

Pesquisadora - esse modelo que vocês tiveram em 2011, vocês avaliam que atende? Se tivessem que dizer, que seria o modelo entre aspas, ideal, que funciona em Cariacica, vocês diriam que é este? O que vocês tiveram em 2011?

Prof.^a Mara – Não o ideal

Prof.^a Rosemare – Pra mim o ideal não existe, eu gosto mais eu acho que ainda tem muito pra estar se mudando

Prof.^a Sirlene – É foi positivo, veio dessa longa caminhada, se a gente olhar para trás e ver como era 2007, avançou muito mas ainda não chegou, Naquele momento de está bom assim, deixa como esta, não chegou nesse ponto ainda, mas q avançou avançou

Chamam-nos a atenção duas situações relacionadas ao desenvolvimento em 2011. A primeira delas é a não menção dos professores aos coordenadores de áreas com 125 horas, ou seja à disposição da SEME para realização do trabalho, embora este fato, em 2008, tenha sido bastante ressaltado pelos professores já que reconhecem a dificuldade – vivida inclusive na época – para se conseguir professores com disponibilidade de extensão de carga horária. A outra questão, refere-se a imprecisão na avaliação do formato dos Encontros em 2011 na medida em que abordam esta questão de forma demasiado generalista.

Destacamos ainda a questão da “especificidade” das discussões/temáticas desenvolvidas nos Encontros. Conforme observamos no decorrer da apresentação dos dados, as professoras ressaltam a necessidade das formações serem direcionadas para discussões específicas, de sua área de conhecimento; contudo, constatamos no desenvolvimento dos Encontros de Áreas em 2011, discussões de temáticas gerais e poucas discussões específicas, sendo algumas das gerais apontadas inclusive pelos próprios professores/as.

Pesquisadora – E foi uma discussão mais específica ou foi geral?

Prof.^a Sirlene – Foi uma discussão específica. No início foi

Prof.^a Mara – Geral

Prof.^a Sirlene - mais geral, mas depois passou para específico,

Prof.^a Mara - mas houve gente que pediu, nós pedimos sobre inclusão, a gente precisava de alguma coisa da inclusão então eles trouxeram a inclusão para falar.

Prof.^a Sirlene – é falou pra todas as áreas

Prof.^a Mara - Sim, foi uma reivindicação de todo junto.

Acerca destas duas questões, qual seja a condução da Formação por Mediadores de Áreas como um “modelo” que ainda não atende às demandas de Formação, e as discussões gerais relacionadas com a educação como discussões solicitadas pelos professores, ressaltamos o dinamismo e a mudança de perspectiva com que tais questões foram tratadas pelos professores durante a realização do Grupo Focal. Se buscarmos nos próprios dados coletados possibilidades de compreensão para esses dois aspectos, ressaltamos o sentimento de “insatisfação” e “resistências” dos professores/as destacados pelas técnicas da SEME:

Embora eu reconheça o espaço de formação como um momento crucial na vida dos professores, por várias vezes eu cogitei a possibilidade de suspender os encontros pois **nada do que se fazia estava bom**. O grupo de professores sempre se mostrou muito resistente ao novo, infelizmente só conseguiam ver ser próprio umbigo (Técnica 3)

O magistério assume uma postura de reclamar, de dar visibilidade ao negativo. A formação é aquele negócio que quando tem a gente reclama e quando não tem a reclama também. (Técnica 4)

Essas duas características, a insatisfação e a resistência, é apontada pelas próprias professoras quando falam das representações da classe docente, como ilustram os trechos a seguir.

Nós professores, não generalizando, mas nos não somos muito fáceis para estar convencendo. Mesmo que sirva para gente, pode ser maravilhoso, mas a gente tem aquela postura meio assim, tem que falar a nossa língua para o pessoal aceitar. (Prof.^aNicole)

Nos somos muito resistentes (Prof.^aMara)

Resistentes e também um pouco agressivos com qualquer coisa. Sempre, sempre tem aquele que vai acabar falando mal, criticando. (Prof.^aRosemare)

7.4 As “Políticas Participativas” e as fragilidades do Sistema de Educação

Uma questão importante que queremos destacar é a abertura da Secretaria de Educação no decorrer da estruturação dos Encontros de Áreas. Podemos observar no histórico apresentado que, desde 2006, os/as professores/as de diferentes formas e de diferentes modos/proporções foram ouvidos e convidados a, junto com o órgão gestor, pensar o espaço de Formação Contínua. Sabemos que esta postura não é frequente quando pensamos neste tipo de estrutura administrativa.

Nesta perspectiva, interroga-se como Rangel (2006:15), em estudo realizado na rede municipal de ensino da cidade de Vitória/ES *“por que o Sistema de Ensino não estabelece interlocução permanente com os professores, por que é “tão difícil” a interação entre o oficial (SEME) e o não-oficial (professores), entre o instituído e o instituinte? Por que é tão difícil ao Sistema Municipal de Ensino ouvir os professores e fazer valer suas reivindicações?”*. De fato, sabemos que, comumente, quando se trata de órgãos gestores, as ações acabam por ser mais diretivas e ligadas a interesses próprios *“devido às lutas político-ideológicas, lutas que incompatibilizam o compatível e criam antagonismos históricos que se perpetuam como a própria mola propulsora que alimenta, sustenta e mantém os Sistemas Políticos no lugar onde se encontram, ou seja, contra o povo e a favor dos próprios interesses.”* (idem:17)

No caso particular de Cariacica, se considerarmos aspectos históricos já mencionados, com características de uma gestão municipal baseada nos princípios de participação popular, podemos reconhecer tratando-se especificamente dos Encontros de Áreas, a significava participação e interação dos/as professores/as, em diferentes níveis, na construção dos modelos de Formação desde 2006, quando iniciado o primeiro projeto. Para ilustrar, transcrevemos a seguir as falas de algumas professoras, ao demonstrarem que, de fato, se sentiram coparticipante e atuantes neste processo, de modo que

podemos considerar que neste programa/projeto de Formação Contínua, a rede Municipal de Cariacica se destaca em uma política que valoriza a participação.

Essa nossa construção junto a SEME da nossa formação, acho que contribuiu demais. (Prof.^a Mara)

Foi muito difícil, mas hoje está do jeito que esta mas foi com o suor do grupo de educação física, do grupo de ciências, enfim, de todos os professores que participaram. (Prof.^a Nicole)

Como podemos observar, está evidenciado pelas professoras um entendimento de co-autoria/construção dos Encontros de Áreas em Cariacica. Acerca desta questão, evidenciamos a construção da Formação no ano de 2008. Entendemos que para construção daquele formato/modelo de Formação contínua estavam presentes duas dimensões de autonomia: a autonomia nas dimensões organizacionais da formação e a autonomia profissional, isto é, reconhecendo-se os/as professores/as como intelectuais, produtores de saberes profissionais. De acordo com Domingo (2003), a perspectiva sobre a autonomia dos professores mudou nos últimos anos tanto na literatura pedagógica quanto nas políticas educacionais e de trabalho docente. Se durante algum tempo, fenômeno crescente nos anos 60 e 70, se concebia no trabalho docente a divisão de papéis entre os que assumiam as funções intelectuais e os que ficavam relegados à sua aplicação, parece haver um consenso nos últimos anos sobre a necessidade de reconhecer nos professores/as um maior poder de decisão e atuação.

Esta mudança de concepção e as relações com a autonomia profissional docente, no que diz respeito ao trabalho docente, é problematizada por José Contreras Domingo (2003) a partir de três concepções desenvolvidas acerca da forma de entender o ofício de ensinar, que seriam: o perito (professor como técnico), o profissional reflexivo e o intelectual crítico. De acordo com o autor, o modelo dominante que tradicionalmente existiu foi o da racionalidade técnica. A ideia básica deste modelo é de que *“a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível, conhecimento este que procede a investigação científica”* (Domingo, 2003:60).

Como podemos observar, pensar a autonomia docente nesta concepção torna-se uma tarefa inimaginável, uma vez que a rigidez deste modelo deixa para

segundo plano aspectos da prática como o “*imprevisto*”, “*dilemas*”, “*situações conflituosas*”. como destaca Domingo (2003:61-71)

E precisamente onde não chegam as regras técnicas, que mais falta fazem aquelas competências humanas relacionadas a capacidade de deliberação, de reflexão, de juízo. (...) É necessário resgatar a base reflexiva da actuação profissional, com vista a entender a forma como realmente são abordadas as situações mais problemáticas da prática.

Nesta perspectiva, surge a segunda concepção/tradição apresentada por Domingo (2003), aquela que defende o ensino como uma profissão de carácter reflexivo, o professor reflexivo. O conceito de profissional-reflexivo tem sua origem na década de 80 com a publicação do livro *The Reflective Practitioner* de Donald A. Schön (1983). Além de Schön, outros autores também se dedicaram a estudos na perspectiva da formação reflexiva dos professores, dentre os quais destacamos: António Nóvoa (1995), Kenneth Zeichner (1995 e 2002), Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (2002), Maurice Tardiff (2008), Philippe Perrenoud (2002), José Contreras Domingo(2003), José Carlos Libâneo(2008), entre outros.

Para Domingo (2003), o conceito de profissional reflexivo relaciona-se ao modo como os/as profissionais solucionam todas aquelas situações que não estão listadas em manuais a partir de técnicas específicas, mas são por outro lado, incertas, inesperadas, singulares, etc. Assim, “*Schön parte da forma em que, habitualmente, se realizam as actividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre “conhecimento na acção” e “reflexão na acção”.*” (Domingo, 2003:72). O conhecimento na acção o conhecimento não precede a acção, ou seja, “*acontecem*” e tornam-se conscientes, no entanto, sem sermos capazes de explicar ou descrever como foram aprendidas. Já a reflexão na acção, se refere as experiências as quais na pratica profissional trazem um elemento novo e, por vezes, não são resolvidas a partir de um repertório de conhecimentos que já se possui, necessitando assim de uma reflexão sobre a acção realizada.

Acerca da postura “*reflexiva*” e ao buscar situar o que seria a terceira concepção/tradição apontada por Domingo (2003), ou seja, o intelectual crítico, destacamos:

Num mundo não só plural, mas também desigual e injusto, os docentes estão sujeitos a pressões, e vivem contradições e contrariedades, das quais nem sempre é fácil sair, quanto mais captar com alguma lucidez. Como podemos reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade? Será que basta reflexão pura e simples? O que leva a pensar que a reflexão docente conduz por si só à procura de uma prática educativa mais igualitária e libertadora, e não, pelo contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes? (Domingo, 2003:91)

Para Domingo (2003), existe uma versão de autonomia profissional para cada forma ou modelo de professor/a. Se considerarmos, por exemplo, o “*perito técnico*” a autonomia pode ser entendida como estatuto ou atributo, sendo assim uma autonomia ilusória já que dependente de diretrizes técnicas. Contudo, se considerarmos o “*profissional reflexivo*” a concepção de autonomia estaria relacionada a uma resposta moral própria, tendo em conta diferentes pontos de vista. No que se refere ao “*intelectual crítico*” a autonomia poderia ser entendida como um processo coletivo, dirigido também às transformações institucionais e sociais do ensino.

De certo, ao considerarmos essas três concepções, temos elementos para analisar que o modelo/formato dos Encontros de Áreas, idealizado para funcionar em 2008, traz consigo não só características de uma “*política participativa*” (considerando a elaboração da proposta idealizada com a participação dos professores/as), mas também fica evidenciada a autonomia organizacional na medida em que os próprios professores definiram critérios para escolha de quem seriam seus representantes (mediadores) e a carga horária de extensão, que deveriam ter para executar as funções também discriminadas por eles. Também está presente no próprio formato dos encontros neste período, autônomoas profissionais que previam a construção de saberes a partir da reflexão coletiva da prática profissional e suas problemáticas. Contudo, como destaca Correia et al (1998)

A possibilidade de aprofundar estas possibilidades não depende, obviamente, apenas de alterações legislativas ou da imposição de regras organizacionais tendencialmente automáticas. A autonomia, como se sabe, não se decreta. Pode-se no entanto, decretar as condições que induzam o exercício de uma autonomia que pressupõe necessariamente a possibilidade de gerir as dependências que, por vezes invisíveis, são, por vezes, ingeríveis. (idem:223)

Parece estar aqui presente, de fato, a ideia/conceito que para o desenvolvimento dos Encontros de Áreas em 2008, era necessária uma postura reflexiva por parte dos professores, ou seja, do profissional que no espaço da formação utilizaria como meio/forma a reflexão da ação. Ressaltamos ainda, a ideia de existir um isomorfismo entre a situação de formação que se cria em 2008 e os efeitos desejáveis dessa situação, ou seja, a partir do momento em que a estrutura/concepção de Formação confere autonomia aos professores para gerirem a sua formação, geraria, assim, mais autonomia nas suas práticas profissionais.

Evidente que a autonomia profissional não é uma condição natural, e não se exerce sem se aprender, e essa aprendizagem só se fará através da disponibilização de condições para isso. Como destaca Perrenoud (1993:186),

A reflexão sobre a prática não pode tornar-se um modo de existência profissional permanente, a não ser que seja modo dominante de construção de competências em Formação inicial. Certamente um professor formado por métodos muito normativos ou “ex cathedra” pode, através de um caminho pessoal, tornar-se decurso da carreira um prático reflexivo. Mas não poderia ser uma característica geral da profissão docente a menos que este modo de funcionamento fosse integrado desde a formação inicial (...) É todavia ao experimentar a reflexão sobre a prática ao longo da Formação inicial que um professor aprenderá desta maneira, analisando a experiência e o seu próprio funcionamento pessoal e profissional.

Conforme demonstramos ao longo deste trabalho, as autonomias organizacionais são percebidas pelos professores e avaliadas de forma positiva, contudo, as autonomias profissionais para construção do espaço de Formação em 2008 parecem não ser reconhecidas pelas professoras e são entendidas como desresponsabilização do Sistema/governo no direcionamento da Formação. Desta forma, como reforça Perrenoud, posturas e ações autônomas se aprendem e desenvolvem-se.

Certamente, quando as professoras ressaltam pontos positivos e de aprendizado no desenvolvimento dos Encontros de Áreas, em 2008 como, por exemplo, o fato de serem os próprios professores os “formadores”, destacam que este fato estimulou e desenvolveu entre o grupo sentimentos de respeito com o

saber/conhecimento que outro compartilhou. Isso já poderia ser considerado a nosso ver, construções ainda que talvez em uma fase muito inicial, mas construções de autonomias profissionais.

Ainda com relação à permanência e desenvolvimento dos Encontros de Áreas Específicas, ou seja, no que se refere à importância/necessidade deste espaço de Formação, ressaltamos que embora haja um entendimento geral de construção coletiva da Formação Contínua, uma das professoras retrata a falta de empenho da SEME em proporcionar os encontros,

Uma coisa que eu critico na SEME é dela não fazer esforço, na minha visão, pode até ser que no dia-a-dia deles seja diferente, mas você não percebe nenhum empenho de proporcionar isso, esses encontros, e eu tenho a impressão que existe uma visão de que isso vai trazer dificuldades para escola. (Prof.^a Rosemere)

Acerca desse trecho da professora, queremos colocar duas questões: a primeira tem relação com o olhar, ou melhor o lugar de onde se fala e analisa o fenômeno. Se, para professora, não se consegue perceber empenho da SEME na realização dos Encontros, de outro modo, a SEME, na figura de uma das técnicas, reforça o desinteresse dos professores em participar de ações de formação, conforme ilustramos abaixo.

Parecia uma grande perda de tempo por que vocês lutavam pela manutenção de um espaço que não era valorizado pelos professores. Uma luta por algo que só nós acreditávamos e os professores não valorizaram isso. (Técnica 3)

Falam assim, eu vou para formação da SEME, então é como se viesse atender um favor ne? Vou prestar um favor a SEME, vou trabalhar para SEME (Técnica 4)

É fato que se analisarmos os dados da frequência/participação dos professores/as nos Encontros de Áreas nos diferentes anos, é possível identificar que esta ainda é muito reduzida, se considerarmos o quantitativo de professores da rede de ensino e como o ilustram os gráficos a seguir, referentes a 2007 e 2008.

Gráfico 4 - Frequencia nos Encontros de Áreas Específicas no ano de 2007

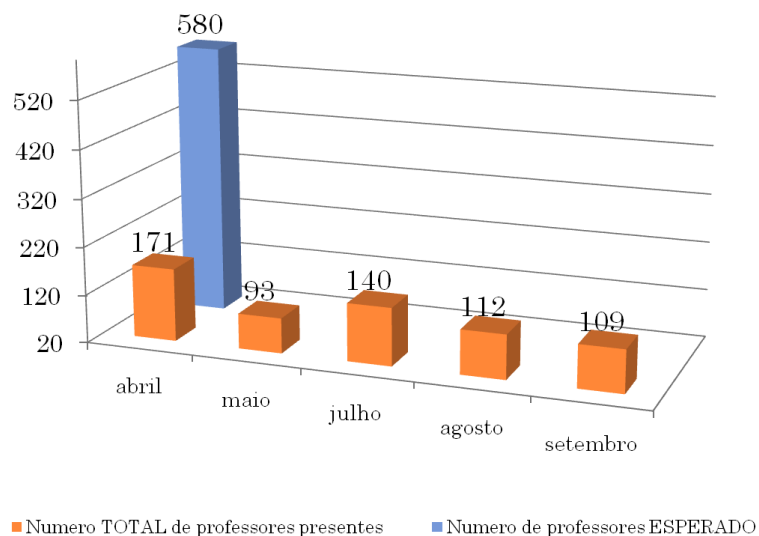
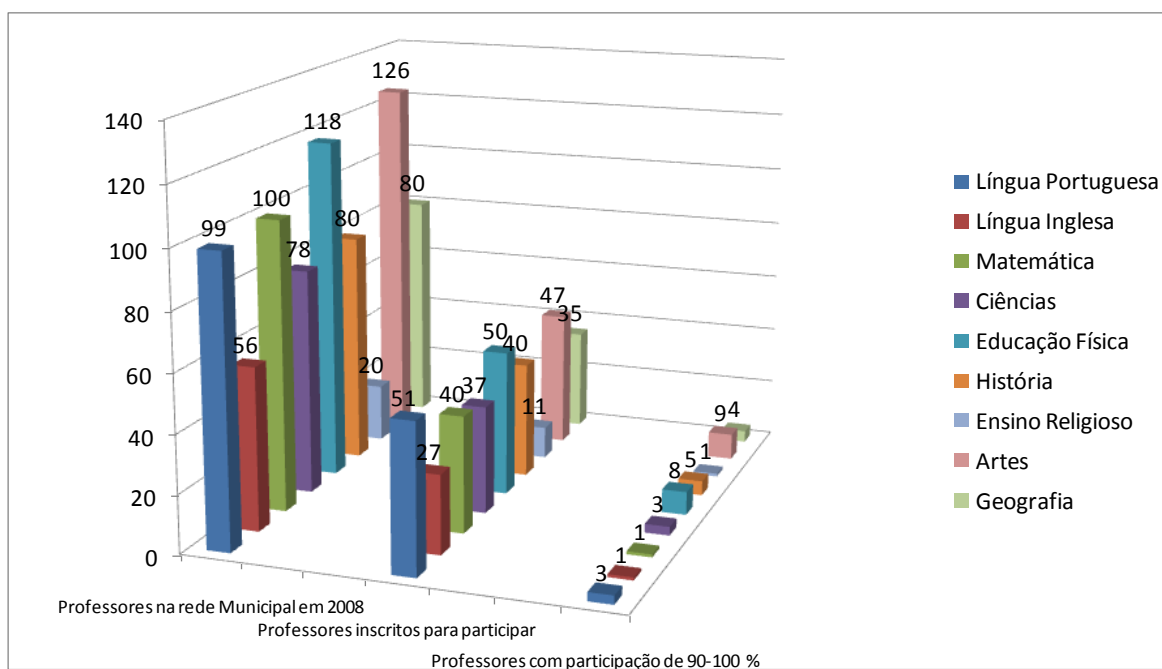


Gráfico 5 - Frequencia nos Encontros de Áreas Específicas no ano de 2008



Como podemos verificar nos gráficos acima, tanto em 2007 quanto em 2008, a participação dos/as professores/as não ultrapassou 30%. Se considerarmos ainda que no ano de 2007 a participação era obrigatória e em 2008 era opcional, acreditamos que, quando deixa de ter o caráter obrigatório o número de participantes cai significativamente. Se considerarmos ainda, o

quantitativo de professores que participam de forma frequente, como ilustra o gráfico 2, identificamos que não passa de 10 professores/as.

A segunda questão pontuada pela professora nos remete à percepção de que os Encontros vão “trazer problemas para escola”. Destacamos uma situação real assinalada por todas as coordenações que estavam à frente dos Encontros de Áreas nos diferentes anos. Há um conjunto de dificuldades administrativas que embora reconheçam a ambiguidade que geram, não foram/são passíveis de mudanças a curto/médio prazo. Algumas dessas situações são assinaladas e reconhecidas pelas próprias professoras e técnicas da SEME,

Essa questão do dia de planejamento, essa questão da carga horário do professor, é complicado. Tem professor que não tem fechado planejamento na sexta e da aula. Essa questão da carga horária amarra mesmo! (Prof.^a Sirlene)

A dificuldade de acertar o horário e fazer carga horária fechada para todo mundo é complicado. Todo ano é mesma coisa, muda-se os atores e o texto é sempre o mesmo. Essa desorganização administrativa vai gerar essa dificuldades. (Prof.^a Rosemare)

Essa é uma questão grave do sistema. Quer dizer como você garante a saída do professor com carga horária quebrada? Daquele professor que não tem o dia fechado de planejamento. Porque é uma semana inteira que tem que liberar os professores de todas as áreas. Mas aí você vê a falha do sistema, porque às vezes tem uma escola que tem espaço para 02 professores inteiros, mas você tem 04 professores porque as cargas horárias estão todas partidas. E aqui se alega, a se a gente não parte corre o risco de não ter professor. Então tem toda uma estrutura que... os professores alegam e estão cobertos de razão, e os diretores também “como é que eu libero o professor a semana inteira, quem vai ficar no lugar dele? Quem vai dar aula para esses meninos” isso porque não se conseguiu garantir o dia de planejamento. Então tem toda uma máquina que inviabiliza? (Técnica 4)

Essa questão colocada pelas professoras e pela técnica da SEME refere-se a uma lacuna administrativa. Devido ao histórico político-administrativo já apresentado, referente ao período anterior a 2004, muitas escolas funcionam em prédios alugados, alguns em casas que foram desocupadas e transformadas em escolas e essa estruturação, bem peculiar, vai gerar um quadro significativo de escolas com poucas turmas em funcionamento e o/a professor/a de área, para que consiga ter 25 horas semanais na rede de ensino, precisa estar lotado em

duas ou mais escolas. Com isso, o sistema não consegue manter que um dia da semana o professor tenha as 05 horas de planejamento garantidas.

Assim, muitos/as professores/as da rede de Cariacica têm em sua carga horária por dia 04 horas de trabalho com alunos/as e 01 hora de planejamento. É fato que o Sistema não consegue manter que no dia dos Encontros de Áreas, todos os/as professores/as tenham de fato esse como de planejamento. Dessa forma, o sistema proporciona um espaço/tempo para formação, mas este é “negociado” ou não nas próprias unidades de ensino já que, nestes casos, se o/a professor/a vai aos Encontros de Áreas, os alunos que tem aula naquele horário, não têm professor/a. Contudo, como os Encontros acontecem uma vez ao mês, provavelmente há essa negociação em algumas escolas para viabilização da participação do/a professor/a.

Outra questão mencionada por técnicas e professoras são as limitações na falta de comunicação entre Unidades de Ensino e professores/as. Essa é uma questão que desde 2006 também é pontuada como problemática na medida em que muitos professores reclamam da falta de informação e comunicação nas unidades de ensino, o que dificulta sua participação nas atividades realizadas pela SEME.

Nem todos os professores, nem todas as escolas receberam este documento. Já me disseram que o diretor vai lá na SEME e pega, tem uma pasta de cada escola e o diretor assina que pegou, então, acaba ficando uma ideia de omissão para o professor. (Prof.^a Rosemare)

Uma colega minha participou dos encontros e nada de aparecer no ano seguinte, eu liguei para ela e ela disse “o diretor não passou pra mim, não tô sabendo”. (Prof.^a Sirlene)

A comunicação é outra questão, porque dizem “ah, não recebi, o diretor não me passa, o pedagogo não me passa” e a gente não sabe até que ponto não passa mesmo? Mas eu acho que não passa mesmo não. Então são dificuldades que não são específicas de Cariacica? (Técnica 4)

Outra questão administrativa apontada por professores e técnicos da SEME é a rotatividade dos profissionais que lá estão a atuar. Se considerarmos o período de 2006 a 2008 tivemos 03 diferentes coordenações para o desenvolvimento dos Encontros de Áreas, por exemplo. Essa questão é pontuada pela professora, e pela técnica da SEME como ilustramos a seguir:

Aquelas trocas de gerência que tem na SEME, você tem um grupo lá que não permanece muito tempo e daí se perde coisas, não tem continuidade (Prof. ^a Rosemare)

A constante alteração de membros nas equipes e a falta de memória dificultam ainda mais este trabalho (Técnica 2)

Como podemos observar, as instituições já comportam em sua estrutura e organização formatos e dinâmicas que limitam o desenvolvimento de ações que elas mesmas reconhecem como necessárias. Com relação especificamente ao Sistema Público Brasileiro, e no caso da Secretaria de Educação em Cariacica, muitas vezes o dinamismo das escolas e das ações em Educação não é acompanhada pelo serviço público que ainda se estrutura de forma muito hierárquica e com extrema dependência entre setores/programas o que torna o trabalho/ações mais lento. Por isso, corroboramos com Inforsato e Galindo (2006) quando reconhecem e ilustram a partir de documento oficial relativo aos Referencias para Formação dos Professores – RFP (Brasil,1999), a insuficiência e debilidades tanto no campo político-administrativo quanto no organizacional-metodológico da Formação Contínua.

1- (...) falta articulação entre várias instâncias de gestão do sistema. Há descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, e a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações. 2- (...) não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante relativo e discutível. (Inforsato e Galindo,2006:04)

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuraremos, neste capítulo, recuperar alguns dos aspectos que se sobressaíram no decorrer da apresentação e problematização dos dados. Almejamos, ainda, apresentar algumas questões consideradas por nós como merecedoras de aprofundamento ou futuros estudos, assim como questões que poderiam ser consideradas contribuições para se refletir e organizar programas de Formação Contínua de professores/as na cidade de Cariacica/ES-Brasil.

Ao analisarmos o desenvolvimento do projeto de formação contínua “Encontro de Áreas Específicas”, durante o período de reordenamento do formato e concepção de formação, foi nosso objetivo conhecer as percepções dos/as professores/as acerca da mudança/re-estruturação, e do processo de implementação dos Encontros de Áreas em 2008, identificando as diferentes lógicas construídas nos diferentes grupos disciplinares.

O primeiro ponto, que relaciona-se com a percepção dos/as professores acerca da mudança do modelo, parecendo haver, conforme demonstramos no decorrer da dissertação, é o entendimento de um avanço/melhoria, quando comparado com o modelo anterior. Esse avanço está relacionado a forma como eles passaram a se respeitar e se fortaleceram enquanto grupo que resistia e lutava para garantir o espaço de formação que a administração (SEME), na opinião deles/as, não fazia questão de manter e se responsabilizar por ele.

É neste ponto que se manifesta a segunda questão que gostaríamos de pontuar, e se refere às lógicas construídas pelos professores/as na estruturação do espaço de formação, quando tiveram autonomia para o fazer. Não foi possível identificar diferenças significativas nos diferentes grupos de áreas de conhecimento, conforme demonstramos no decorrer do estudo. Ficou demarcado que as áreas não utilizaram uma perspectiva ou lógica de construção do espaço de formação com a reflexão e construção coletiva de saberes a partir de problemáticas vividas no interior das escolas e salas de aula. Entendemos que os dados revelam professores/as que se sentiram, como eles mesmos dizem, “perdidos” e dependentes de um “sujeito” que direcionasse a formação. Conforme procuramos discutir, entendemos ser necessário criar meios no próprio espaço dos Encontros de Áreas que possibilite o desenvolvimento processual de

autonomias profissionais, assim como a disseminação e compreensão da importância da postura profissional “reflexiva” e “crítica”.

Destacamos ainda, a relação direta estabelecida entre a organização administrativa (institucional) e a organização dos programas de Formação Profissional na rede de ensino. Ficam evidentes, no decorrer do trabalho, as fragilidades iniciais (de ambas) e, ao mesmo tempo, a construção simultânea das diferentes estruturas que perpassam o projeto de formação. Ou seja, ao mesmo tempo que a cidade de Cariacica (re)constrói sua identidade, a administração local investe na estruturação da Secretaria de Educação que, do mesmo modo, contrói não só sua estrutura interna, mas investe também na desconstrução do pensamento oligárquico muito presente, até então, nas relações. Por sua vez, os/as próprios/as professores/as da rede de ensino (re)constróem possibilidades de estar na rede de Cariacica no momento em que é relevante e fundamental o seu próprio envolvimento e participação.

Parece-nos importante dar visibilidade às questões do “local/contexto” na medida em que, certamente elas influenciaram de sobremaneira a ação de Formação Contínua, uma vez que não foi tratado aqui sobre uma rede de ensino estruturada, com instalações, recursos materiais, políticas e programas consolidados. Ao contrário, discutimos a construção de um projeto de Formação em uma rede de Ensino que nem mesmo funcionava a partir de um regimento próprio. Conforme demonstramos no decorrer do trabalho, muitas demandas foram sendo construídas a partir de 2005 e ações de Formações não pareciam ser uma prioridade, dado a existência de tantas lacunas. Deste modo, o caráter processual presente na rede de ensino, se manifesta também na construção do Projeto Encontro de Áreas Específicas.

Com relação especificamente à construção dos Encontros, nos diferentes anos em que foram desenvolvidos, está demarcada a relação de duas esferas (dificuldades administrativas x Professores/as) que, no decorrer dos diferentes anos, moldaram e determinaram os caminhos da Formação em Serviço para professores/as de Áreas na rede de Cariacica. Acerca dessas duas “esferas” necessitamos realizar algumas observações. De fato, considerar o funcionamento de uma instituição pública é lidar com um conjunto de estruturas que, muitas vezes, acabam por dificultar o trabalho a ser desenvolvido. Referimo-nos

fundamentalmente ao “tempo” e as “burocracias” que na maior parte das vezes retardam trabalhos/projetos seja por licitações não aprovadas, contratações temporárias que não podem ser realizadas, reestruturas de carga horária e planejamento de professores/as que não se resolvem a curto/médio prazo. Enfim, analisar programas de Formação de Secretarias Municipais de Educação é sem dúvida analisar Estruturas Administrativas também. Uma outra observação que nos parece necessária se refere a outra “esfera”, ou seja, aos/as professores/as. Fica evidenciado no decorrer do trabalho, o alto nível de participação dos/as educadores que frequentaram os Encontros de Áreas Específicas, na construção da Formação. Nota-se o quão significativas foram as suas contribuições na estruturação do projeto nos diferentes anos.

Outra questão relevante no processo de construção dos Encontros é a diferente percepção entre SEME e professores/as acerca das possibilidades de “uso” da formação em serviço. Se, por um lado, a SEME propõe problematizações e estudos sobre questões mais gerais e “precárias” na rede de Ensino, os/as professores/as destacam a importância da especificidade nas discussões e problematizações a partir de suas áreas de formação. Esta mesma divergência se manifesta quanto à “utilidade” da Formação em serviço. Se, por um lado, a SEME reforça a importância de que seja um espaço em que se desenvolvem conhecimentos para, de forma muito pontual, “resolver os problemas na escola” a partir de “deficits” apontados em avaliações nacionais os locais, os/as professores/as entendem o espaço de formação como algo que pode contribuir e melhorar sua prática profissional, mas também como um importante espaço de convívio entre os pares. No decorrer deste estudo, foi possível identificar dessa dimensão quando algumas professoras, ressaltaram que se o espaço for utilizado apenas para este “convívio”, “já valia a pena”.

É fato que durante o período que compreende as duas gestões, ou seja, 2005/2008 e 2009/2012, os Encontros de Áreas tiveram diferentes formatos/modelos. Acreditamos que os modelos não necessariamente foram construídos por estarem atrelados a uma orientação política (bases epistemológicas que orientam a política municipal de educação naquele governo – declarada como “Educação Cidadã”) que os “recomendava”. Considerando a ausência de Política Municipal de Formação, e a pouca consistência das

orientações expressas no Plano de Melhoramento, reflexões de cunho epistemológicas e reflexões conceituais sobre que escola queremos construir?, que sujeitos queremos formar?, assim como concepções de sujeito e de mundo, provavelmente não estiveram presentes. Acreditamos assim que a construção desses projetos foi essencialmente influenciada pelas concepções das pessoas que estavam, nestes diferentes períodos, à frente destes encontros. Assim, gostaríamos de destacar a importância e a necessidade de se constituírem políticas de formação, ainda que limitadas ao período de quatro ou oito anos (períodos de mandatos de prefeitos), o que contribuiria para a continuidade de ações, desvinculando a sua existência da presença de pessoas que se preocupam com a temática, ainda mais tratando-se de um contexto administrativo tão volátil como uma SEME! Podemos constatar que durante os quatro anos em que o projeto Encontro de Áreas foi desenvolvido, foi coordenado por três pessoas diferentes. É necessário garantir projetos e programas com continuidade e não tão dependentes das pessoas que, em cada momento, ocupam determinadas funções.

Acerca dos modelos e programas de formação, conforme discutimos no decorrer do trabalho, a literatura e algumas práticas têm apontado para uma perspectiva de construção coletiva. Considerando o desenvolvimento dos Encontros de Áreas, poderia-se, pensar, em Cariacica, como poderia ser construído este espaço no intuito de desenvolver autonomias nos/a professores/as?

Outra questão relevante presente no trabalho é refletir sobre possibilidades de instigar a participação dos/as professores/as na formação. Identificamos que, desde 2007, a participação dos professores sempre foi muito pequena ao se considerar o total de docentes na rede de ensino. Considerando que este projeto de formação, por ser realizado no horário de trabalho, não pode ser utilizado para progressões em carreiras, que outros artifícios poderiam ser construídos para incentivar os professores/as a participarem das formações? Caberia, em futuras investigações, compreender entre aqueles professores/as que não participam dos Encontros de Áreas Específicas, porque não o fazem? Acreditamos que este dado poderia trazer significativas possibilidades de compreensão do processo.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Federal n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, 1999.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, INEP, 2001.

Cariacica, Lei Municipal n.º. 4.373, de 10 de janeiro de 2006. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica e dá outras providências. Cariacica, 2006

André, Marli (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In *Educação*, 33(3), p. 174-181. Retirado em agosto 8, 2011 de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>

André, Marli (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), p.41-56. Retirado em agosto 8, 2011 de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

André, Marli et al (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XX, n. 68, 301-309.

Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma teoria à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto.

Canário, Rui (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA – Formação.

Correia, José Alberto (1999). *Os “Lugares-comuns” na Formação de Professores*. Cadernos Pedagógicos: Porto: Edições ASA.

Correia, José Alberto (1999). *Formação de Professores: da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: ASA.

Correia, Alberto, Caramelo, João, & Vaz, Henrique (1998). Formação Contínua In *DAPP do Ministério da Educação, Estudos temáticos*. Vol.3, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, pp.105-164. Retirado em agosto 8, 2011 de https://sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa.QueryList

Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.

Demailly, Lise Chantraine (1995). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In Nóvoa, António (coord), *Os Professores e sua formação* (pp. 139 - 158). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Domingo, José Contreras (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.

Ferry, Gilles (1987). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.

Formosinho, João (1991). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Freitas, Helena Costa Lopes (2003). Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, 24(85),1095-1124.

Fundação Victor Civita (2011). *Relatório Final Formação Continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Retirado em agosto 25, 2012 de <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>

Gatti, Bernadete Angelina (2005). *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro.

Gatti, Bernadete Angelina (2008). Análise das políticas públicas paa formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37),57-185.

Gatti, Bernadete, & André, Marly (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In Weller & Pfaff (orgs) *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática* (pp. 29-38). Petropolis: Editora Vozes.

Hebert, Michelle Lessard, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.

Inforsato, Edson do Carmo, & Galindo, Camila José (2006). Formação Continuada errática e necessidades de formação docente: Resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. *Anais da 29ª Reunião Anual da Anped*. Retirado em outubro 10, 2011 de www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT08-2621-Int.pdf

Jovchelovitch, Sandra, & Bauer, Martin W (2002). Entrevista narrativa. In Bauer, Martin & Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.

Lesne, Marchel (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de adultos: Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Libâneo, José Carlos (2008). Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In Pimenta, Selma Garrido, Ghedin, Evandro(org). *Professor-reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp.53-79). São Paulo:Cortez.

Lima, Jorge Ávila (2006). Ética na Investigação. In Lima, Jorge Ávila & Pacheco (orgs.) *Fazer Investigação Contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp. 139-141). Porto. Porto Editora.

Lopes, Amélia et all (2011). *Formação Contínua de Professores 1992-2007: Contribuições de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livipsic

Mazzeu, Lidianete Teixeira (2009). A Política de formação docente no Brasil: Fundamentos teóricos e Epistemológicos. Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED. Retirado em outubro 10, 2011 de www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT05-5789--Int.pdf

Melo, Maria Teresa Leitão (1999). Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação & Sociedade*, ano XX, 1 (68), 45-60.

Moreira, Carlos Diogo (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Nóvoa, António (s/d). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa. Universidade de Lisboa. Retirado em agosto 23, 2012 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

Nóvoa, António (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, António (2007). O regresso dos professores. In *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Retirado em agosto 12, 2012 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>

Oliveira, Ueber José (2011). Relações de poder e políticas educacionais no Município de Cariacica-ES: aspectos históricos e mudanças institucionais (2005/2008). *Revista eletrônica História e história*. Retirado em junho 15, 2012 de <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=376>

Pereira, Fátima (2011). Concepções e práticas de formação contínua de professores em Portugal: Tendências e controvérsias. In Leite, Carlinda, Mouraz, Ana, Moreira, Antonio Flavio Barbosa, Pacheco, José Augusto. *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. (pp.184-194). Porto: Editora Porto.

Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, Philippe (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, Selma Garrido, & Ghedin, Evandro (2002). *Professor-reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.

Prefeitura Municipal de Cariacica (2011). *Cariacica em Dados: Indicadores Socioeconômicos*. Ed.1, Vol.único Cariacica: PMC

Rangel, Iguatemi Santos (2006). A formação continuada de professores da educação infantil no sistema municipal de ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores. *Anais da 29ª Reunião Anual da Anped*. Retirado em outubro 10, 2011 de www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT08-2164--Int.pdf.

Rodrigues, Ângela, & Esteves, Manoela (1993). *A análise das necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto Editora, LDA.

Saviani, Dermeval (2007). *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados.

Scheibe, Leda (2003). Políticas para a formação dos professores da educação neste início de século: análise e perceptivas. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Retirado em outubro 10, 2011 de www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/seledacheibe.doc

Silva, Ana Maria Costa (2000). A Formação Contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In *Educação & Sociedade*, ano XXI, 1(72), 89-109.

Silva, Andréia Ferreira (2004). *Formação de professores para Educação Básica no Brasil: Projetos em Disputa (1987-2001)*. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.

Siqueira, Simony Leite (2012). *A força dos pequenos negócios: como o empreendedorismo muda uma cidade*. Cariacica: Gráfica editora GSA

Souza, Elizeu Clementino (2010). Acompanhar e formar – Mediar e iniciar: pesquisa (auto)bibliográfica e formação de professores. In Passeggi, Maria da Conceição, & Silva, Vivian Batista (Orgs) *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. (pp.157-180). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Tardif, Maurice (2008). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 9ª Ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008

Teixeira, Vania Laneuville (2005). A formação continuada em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica. *Anais da 28ª Reunião Anual da Anped*. Retirado em outubro 10, 2011 de <http://www.anped.org.br/reunioes/28/qt08.htm>

Machado, Vera de Mattos (2005) Análise do Estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª a 8ª série, do ensino fundamental: da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. *Anais da 28ª Reunião Anual da Anped*. Retirado em outubro 10, 2011 de <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>

Rheinheimer, Adriana de Freitas (2007). Política de Formação Contínua de professores: A descontinuidade das ações e as possíveis contribuições. *Anais da 30ª Reunião Anual da Anped*. Retirado em outubro 10, 2011 de <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2966--Int.pdf>

Schon, Donald (1983). *The Reflective Practioner: How professionals think in action*. Londres: Temple Smith.

Zmitrowicz, Witold (1998). *A organização administrativa do município e o orçamento municipal*. São Paulo: EPUSP. Retirado em agosto 4, 2012 de http://pcc2560.pcc.usp.br/Textos_Tecnicos/TT20.pdf

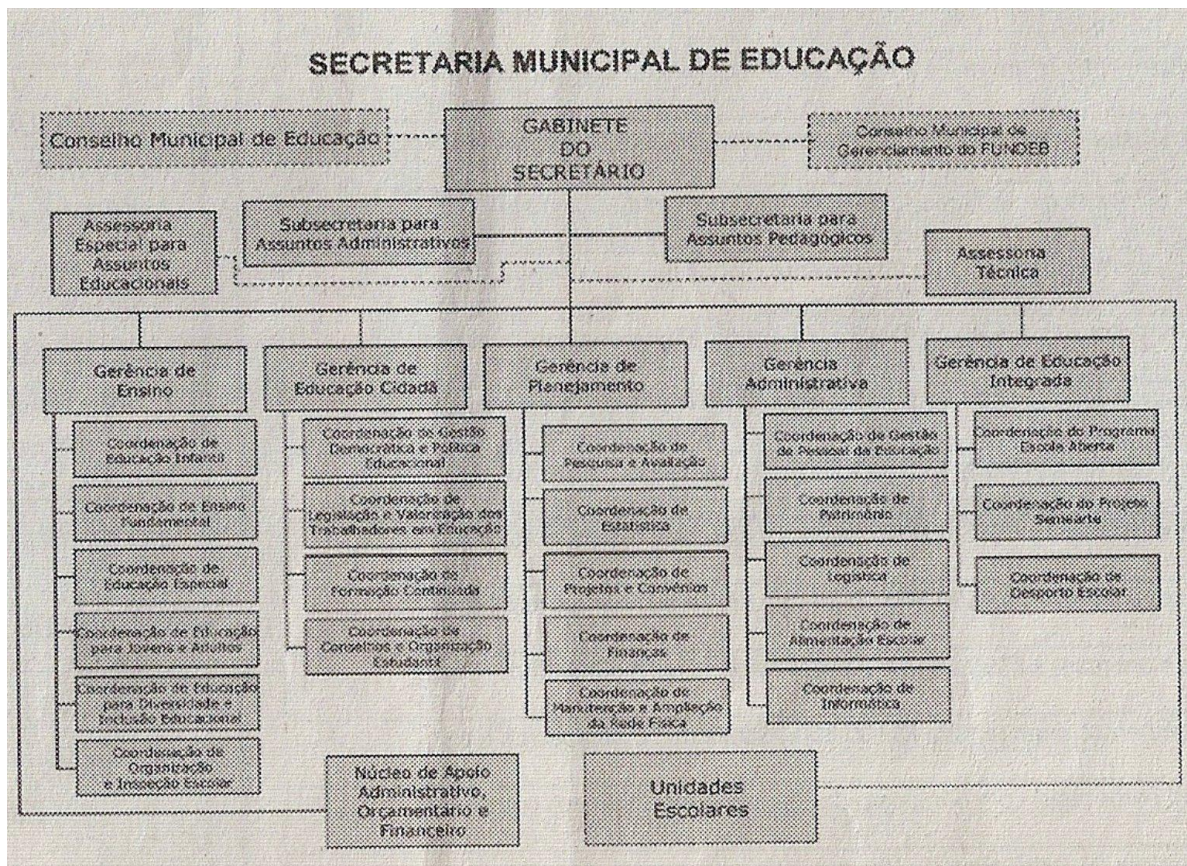
Zeichner, Kenneth (2002). Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições In Esteban, Maria Teresa, Zaccur, Edwiges (orgs.) *Professora-pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP & A.

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1 Organograma da SEME de Cariacica na Gestão (2009 - 2012)
- Anexo 2 Consentimento e apoio da SEME de Cariacica na realização do estudo
- Anexo 3 Termo de consentimento livre e esclarecido
- Anexo 4 Materiais de apoio para realização do Grupo Focal
- Anexo 5 Gráfico que representa a Avaliação realizada pelos professores/as dos Encontros de Áreas em 2007
- Anexo 6 PMO – Educação Continuada 2007/2008

ANEXOS

Anexo 1 - Organograma da SEME de Cariacica na Gestão (2009 - 2012)



Anexo 2 - Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: “As vicissitudes da Formação em Serviço: refletindo os Encontros de Áreas Específicas”

Pesquisadora Responsável: Franciane Rossetto Soares

Eu, Franciane Rossetto Soares, estudante do curso de Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, realizo a pesquisa por ora intitulada “As vicissitudes da Formação em Serviço: refletindo os Encontros de Áreas Específicas”, sob orientação do Profº Drº Henrique Malheiro Vaz. A pesquisa procura analisar a implementação dos Encontros de Áreas Específicas (Formação em Serviço) da Secretaria de Educação de Cariacica no período de transição em que o formato/modelo de formação passa a ter como concepção a construção coletiva de saberes a partir da prática profissional.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer as percepções dos/as professores/as das diferentes áreas/disciplinas acerca da implementação da Proposta dos Encontros de Áreas no ano de 2007, assim como, a reestruturação de formato/modelo em 2008.

Para a realização deste trabalho, compreende-se a necessidade da técnica do Grupo de Discussões Focalizadas na medida em que, este torna-se apropriado quando o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, o que sentem ou pensam ou, ainda, sobre a forma como agem. Dessa forma, pretendemos criar um espaço/tempo de discussão com 6 sujeitos que, tenham tido alta frequência nos Encontros de Áreas Específicas nos anos de 2007 e 2008.

Durante a realização do Grupo Focal será realizada a gravação e também a filmagem para que, caso necessário, seja melhor realizada a transcrição da gravação devido o quantitativo de pessoas a participar. Após transcrita a discussão em grupo, o material produzido coletivamente será analisado pela pesquisadora, de modo que estarão presentes, por meio de citação direta e/ou indireta, ao longo do texto que virá a compor este trabalho de pesquisa.

Ressalva-se que a identidade de todos os participantes será mantida no mais rigoroso sigilo. Estes não serão identificados na pesquisa senão por nomes fictícios, sendo igualmente renomeadas ou corrigidas quaisquer informações que possam, porventura, permitir sua identificação, como nomes de bairros, nomes de escolas, etc.

Os resultados das análises serão indicados no texto final da dissertação de mestrado, cuja cópia será encaminhada aos professores participantes. Dessa forma, entende-se que todos os participantes terão acesso ao resultados do trabalho.

Quaisquer dúvidas poderão ser tratadas diretamente com a pesquisadora pelo e-mail fran_rossetto@hotmail.com ou pelo telefone (27) 9955-5994.

Assinatura da pesquisadora: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo por ora intitulado “As vicissitudes da Formação em Serviço: refletindo sobre os Encontros de Áreas Específicas”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Franciane Rossetto Soares sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

DADOS PROFISSIONAIS

Nome: _____

Área de atuação/disciplina: _____

Ano de ingresso na SEME de Cariacica: _____

Escolas que já atuou na SEME de Cariacica: _____

Localização atual: _____

Tempo de Magistério: _____

Município onde reside: _____

Outra/s rede/s de ensino que atua: _____

Anexo 3 - Materiais de Apoio para realização do Grupo Focal

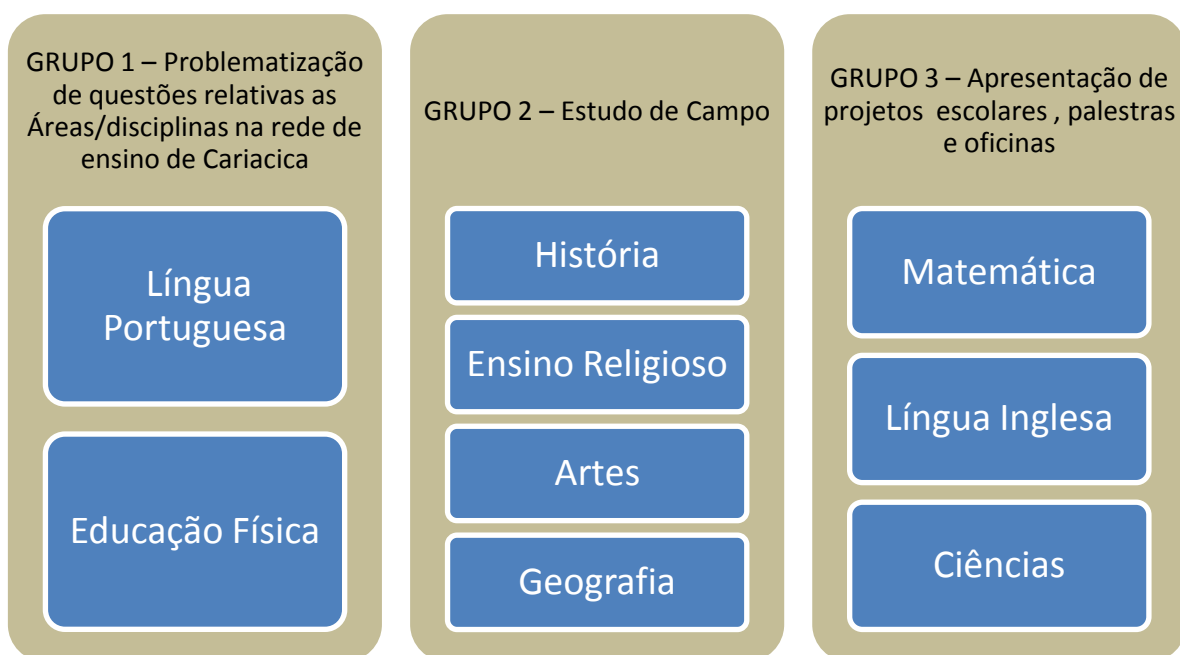
Avaliação dos Encontros de áreas em 2007 – QUESTÕES CONSIDERADAS POSITIVAS

QUESTÕES POSITIVAS	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	TOTAL
Palestrante	39	7	66	65	67	244
Tema Abordado	32	20	52	99	85	288
Lanche	0	30	17	7	0	54
Atestado de Frequencia	0	0	3	2	0	5
Estrutura física e/ou organização	16	5	12	15	26	74
Metodologia Utilizada	32	18	9	50	5	114
Realização dos Encontros	23	0	2	0	10	35
TOTAL	142	80	161	238	193	814

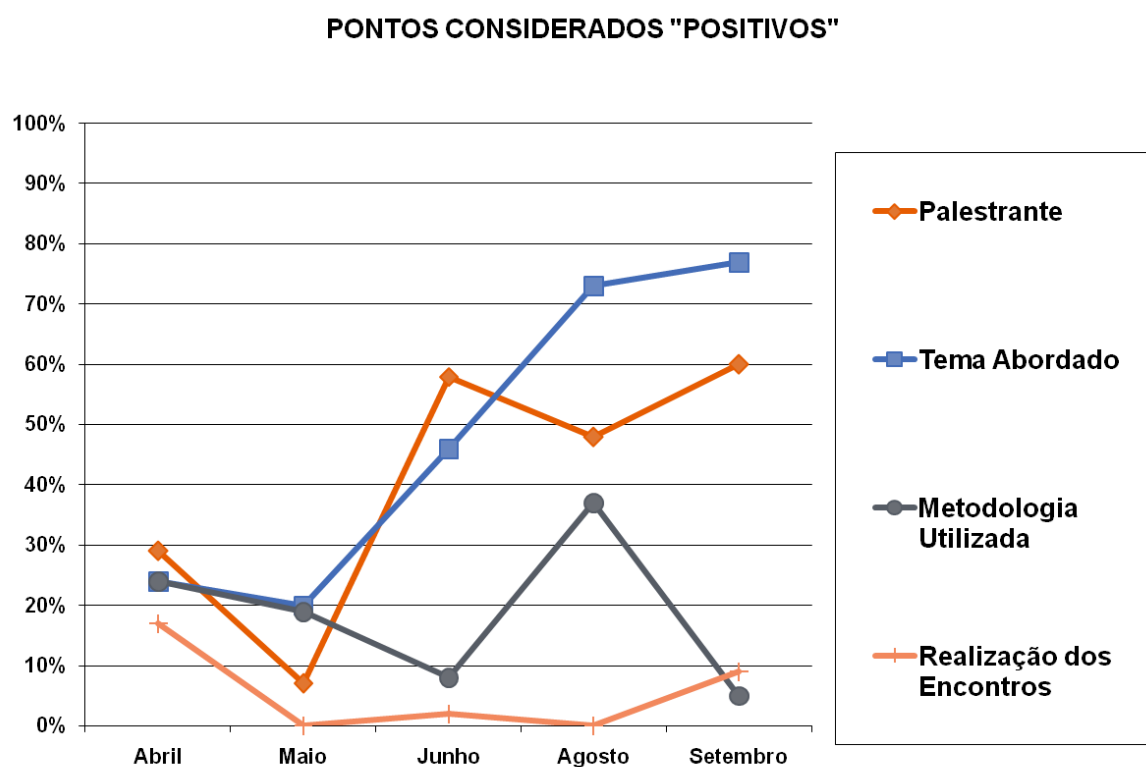
Avaliação dos Encontros de áreas em 2007 – QUESTÕES A SEREM MELHORADAS

QUESTÕES A SEREM MELHORADAS	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	TOTAL
Especificidade por Áreas/Disciplinas	34	37	51	13	9	144
Frequencia dos professores	3	21	16	5	6	51
lanche	33	0	11	10	12	66
Sugestões Praticas	17	09	03	01	0	30
Estrutura e/ou Organização	31	15	33	31	11	121
Metodologia Utilizada	19	04	03	00	00	26
Entrega de materias	16	00	07	02	01	26
Aumentar o nº mensal de Encontros	4	2	0	15	10	31
TOTAL	159	90	124	77	49	495

Agrupamento das Áreas a partir do desenvolvimento dos Encontros em 2008



Anexo 4 - Gráfico que representa a Avaliação realizada pelos professores/as dos Encontros de Áreas em 2007





PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PMO – 2007

PROGRAMA

EDUCAÇÃO

CONTINUADA

(GERAL)

CARIACICA

2007

PROGRAMA EDUCAÇÃO CONTINUADA

EIXO TEMÁTICO – EDUCAÇÃO PERMANENTE

Este programa tem por finalidade assegurar os compromissos com a melhoria da qualidade do ensino ofertado pela rede municipal de Cariacica por meio de ações que promovam a prática da educação continuada entre os trabalhadores da educação. Essa tarefa está dimensionada, por um lado, para favorecer ao crescimento profissional e a continuidade ao processo de formação dos trabalhadores da educação do município, e por outro, fortalecer a comunicação no/do trabalho educativo por meio de canais que possibilitem o acesso e a publicação de produções acadêmico-científicas e projetos educacionais oriundos da práxis exercida na Educação em Cariacica. Esse programa se interfacia com outros programas da SEME que visam a valorização profissional: melhoria da infra-estrutura na rede; estatuto do magistério e planos de carreira, funcionamento e gestão. Desse modo, o foco do programa é a formação continuada dos profissionais da Educação do sistema de ensino e o fomento a projetos de incentivo à produção e divulgação do saber gerado na práxis educativa do sistema de ensino de Cariacica.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA			
METAS GERAIS	METAS OPERACIONAIS		
	O QUE?	QUEM?	QUANDO?
20 Capacitar os trabalhadores da educação.	20.1 Reestruturar as diretrizes da política de capacitação dos trabalhadores da educação.	Tec1	Jan./2007
	20.2 Elaborar, junto às coordenações de programas , o calendário de atividades da SEME para o ano 2007.	Tec2	Jan./Fev.2007
	20.3 Promover a formação em serviço dando continuidade ao processo iniciado em 2006 intensificando ações com foco no estímulo à leitura e à escrita, gestão e educação e diversidade.	Tec3	Jan./Dez.2007
	20.4 Encaminhar ações de formação continuada, conforme cronograma de atividades, pela realização/participação em cursos; congressos; seminários; encontros e similares tendo foco na educação cidadã,		
	20.5 Contratar Firma para infra-estrutura do programa de Educação Continuada	Tec1	Jan.Dez.2007
	20.6 Incentivar e facilitar a participação de profissionais em eventos/cursos de formação técnica e pedagógica.		
	20.7 Realizar o II encontro da educação Municipal	Tec4	Jan.Dez.2007

		Tec1	Jan.Dez.2007
		Tec3	Out../2007
21 Apoiar os trabalhadores da educação na iniciativa de publicar e socializar suas produções acadêmicas, científicas e projetos educacionais	21.1 Elaborar o regimento para o funcionamento do Conselho Editorial	Tec2	Jan./2007
	21.2 Divulgar e/ou publicar os trabalhos realizados pelas equipes /profissionais da SEME e da Rede Municipal de Ensino produzidos a partir de 2006.	Tec2	Abr. /Dez.2007
	21.3 Garantir a publicação e a periodização do Informativo “Educação em Ação”		
	21.4 Projetar a publicação da revista pedagógica da educação de Cariacica.	Tec1	Jan./Dez.2007
	21.5 Estimular a divulgação e publicação de trabalhos pedagógicos produzidos na Rede em eventos acadêmicos.	Tec2	Fev./Out.2007
		Tec5	Mar./Dez.2007